



La formation des cadres des services déconcentrées de l'enseignement secondaire en Guinée

Mamadou Dian Gongoré Diallo

► To cite this version:

Mamadou Dian Gongoré Diallo. La formation des cadres des services déconcentrées de l'enseignement secondaire en Guinée. Education. Université Rennes 2, 2006. Français. NNT : . tel-00199183

HAL Id: tel-00199183

<https://theses.hal.science/tel-00199183>

Submitted on 18 Dec 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITE RENNES 2
HAUTE BRETAGNE**



THESE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE RENNES 2

Discipline : Sciences de l'Education

Présentée et soutenue publiquement

Par

Diallo Mamadou Dian Gongoré

Le juin 2006

Titre :

**LA FORMATION DES CADRES DES SERVICES
DECONCENTRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN GUINEE**

Directeur de thèse : Professeur Louis MARMOZ

JURY

Mr Patrick BOUMARD Professeur Université de Brest

Mr Ali Aït Abdel Maleck Professeur Université Rennes 2

Mr Alain KOKOSOWSKI Professeur Université de Versailles

Mr Louis MARMOZ Professeur Université de Caen

Mr Francisco Seddoh KOMLAVI Unesco Paris

REMERCIEMENTS

Fruit de la coopération franco-guinéenne, ce travail a pu être réalisé grâce à un financement du Gouvernement Français et au soutien moral de nombreux professeurs de l'Université Rennes 2, de l'IIPE et de l'UNESCO.

En plus de la formation reçue à Rennes2 (DESS et DEA), j'ai pu bénéficier d'une documentation riche et variée aussi bien à Rennes qu'à l'UNESCO. À Sciences Politiques, aux Universités de Rennes2 et de Versailles, tout comme à l'IUFM de Rennes, j'ai eu des discussions franches avec divers chercheurs et bénéficié de leurs sages et utiles conseils. Ce qui me permet aujourd'hui de participer activement au débat sur la formation tant initiale que continue. L'artisan de tous ces acquis et à qui je dois beaucoup, est le Professeur Louis Marmoz qui a accepté de m'accompagner depuis le DEA jusqu'à cette thèse et qui m'a permis de transformer son bureau en espace de travail. Qu'il trouve ici l'expression de ma profonde gratitude.

Que les professeurs Jean Jacques Morne et Christian Leray (à la retraite), Patrick Boumard, Jean Manuel de Queiroz, Gisèle Tessier et Paul Taylor acceptent mes remerciements pour tout leur soutien pendant mes séjours à l'Université de Rennes2 en DESS et DEA.

Mes remerciements vont également au Professeur Amadou Tidjane Diallo, Directeur Général de l'ISSEG et à Mme Michèle Koné, Assistante Technique Française, présentement en service au Ministère Français de l'Education, pour leurs implications personnelles auprès du Service Culturel de l'Ambassade de France à Conakry en vue du financement de la préparation de cette thèse.

Je voudrais aussi exprimer ma gratitude aux membres du jury qui ont bien voulu examiner de façon critique ce travail.

Je remercie mes collègues du DFPAGE de l'ISSEG avec lesquels j'ai partagé cette riche expérience de formation à distance des chefs d'établissement en administration scolaire et je n'oublie pas tous ceux qui, à un moment ou à un autre, se sont intéressés à ce que je faisais dans l'intention de partager avec moi mes soucis.

*Enfin, je dédie cette thèse à ma regrettée épouse, **Diariatou Diallo**, décédée le 3 avril 2005.*

SOMMAIRE

Résumé.....	6
Abstract	9
Introduction	12
Première partie : Cadre théorique et conceptuel	22
1. Premier chapitre:Principe général de la formation	23
1.1 objectifs de la recherche	31
1.2 hypothese.....	33
2. Deuxième chapitre : Présentation du système éducatif guinéen	36
2.1 Organisation du système	37
2.2 L’enseignement secondaire et ses réalités.....	42
2.3 Notions d’établissement d’enseignement.....	58
2.4 Le Chef d’établissement.....	88
DEUXIEME PARTIE : LA FORMATION.....	97
1. Premier chapitre : Pourquoi une formation des chefs d’établissement ?	103
1.1 Les raisons de l’analyse.....	108
1.2 Objectifs de la formation.....	115
2. Deuxième chapitre : Le plan de Formation	123
2.1 Définition	123
2.2 Le programme	124
2.3 Le curriculum	125
2.4 Les éléments du plan	127
2.5 Les cercles d’études	134
Troisième partie : Présentation des outils de collecte des données et des résultats	138
1. Premier chapitre : Approche méthodologique	139
1.1 Les outils de collecte des données.....	139
1.2 Les entretiens de recherche	149
1.3 L’observation	167
2. Deuxième chapitre : Présentation des résultats.....	173
2.1 L’évaluation de suivi de 2000	175
2.2 L’évaluation de 2003/2004.....	185
3. Troisième chapitre : Les visites de terrain en 2005.....	213
3.1 Les visites dans les DCE et dans les établissements	215
3.2 L’évaluation pédagogique	245
3.3 Les relations socioprofessionnelles des chefs d’établissement.....	257
Quatrième partie : Importance de l’évaluation, de la mesure, de la compétence et du transfert pour les chefs d’établissement.....	264
1. Premier chapitre : L’évaluation : Les outils.....	265
1.1 L’évaluation formative	266
1.2 L’évaluation sommative	268
1.3 Les autres modèles d’évaluation	269
1.4 rapport entre évaluation –mesure et contrôle	274
2. Deuxième chapitre : La mesure : Les méthodes.....	277
2.1 La prise en compte de la réflexivité du formateur	279
2.2 Les difficultés de la mesure.....	283
3. Troisième chapitre : Le transfert.....	284
3.1 Considérations générales.....	284
3.2 Définition	286

3.3	Qu'est-ce que transférer des savoir-faire?.....	294
3.4	Comment évaluer le transfert ?	310
4.	Quatrième chapitre : La place de la compétence dans la formation des chefs d'établissement	316
4.1	Définition	316
4.2	Qu'entend-on par compétence ?.....	320
4.3	Quelles compétences pour les chefs d'établissement ?.....	327
	Cinquième partie : Quel avenir pour la formation en Guinée ?	340
1.	Premier chapitre : Les défis et les attentes des chefs d'établissement.....	344
1.1	Les obstacles au changement	346
1.2	Les attentes	348
2.	Deuxième chapitre : Perspectives	357
2.1	Les facteurs du changement	359
2.2	Les propositions de solutions	362
	Conclusion.....	372
	Bibliographie	375
	Annexe 1 : Présentation de la Guinée	386
	Annexe 2 : Le système éducatif guinéen.....	397
	Annexe 3 : Le plan de formation.....	410
	Annexe 4 : Entretiens avec les DCE	412
	Annexe 5 : Guide d'entretiens.....	420
	Table des matières	460

LISTE DES SIGLES

AG : Assistant Gestionnaire de Personnel

APEAE : Association des Parents d'élèves et Amis de l'Ecole

CSES : Chef Section Enseignement Secondaire

CSEE: Chef Section Enseignement Elémentaire

DFPAGE : Département de Formation en Planification, Administration et Gestion de l'Education

DPE/DCE : Direction Préfectorale ou Communale de l'Education

ENI : Ecole Normale d'Instituteurs

ENP : Ecole Normale Primaire

ENS : Ecole Normale Supérieure

IIPE : Institut International de Planification de l'Education

IES : Institutions d'Enseignement Supérieur

INRAP : Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique

IRE : Inspection Régionale de l'Education

ISSEG : Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

MEPU-EC : Ministère de l'Enseignement Préuniversitaire et de l'Education Civique

MESRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

MET-FP : Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle

ONG : Organisation non Gouvernementale

SAAF : Section des Affaires Administratives et Financières

SSP : Service Statistiques et Planification

TAMA : Taux d'accroissement moyen annuel

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Enseignement, la Science et la Culture

RESUME

Le diagnostic du système éducatif guinéen lors des états généraux tenus à Conakry en juin 1984 a mis en lumière ses dysfonctionnements et recommandé des réformes comme :

1. la restructuration dudit système,
2. l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation ;
3. le renforcement des capacités de gestion, de planification et d'administration de l'éducation.

Ce qui a conduit à la réforme des programmes d'enseignement et à la réintroduction du français comme langue d'enseignement pour tous les cycles.

S'agissant de l'administration et de la gestion du système éducatif, il a été constaté que malgré de réels efforts de redressement, il restait beaucoup à faire en vue de renforcer la coordination et de rendre plus opérationnelle la décentralisation. Car, malgré la mise en place des structures décentralisées, leur autonomie dans la prise de décision s'est avérée insuffisante en plus du manque de circuit régulier d'information, toutes choses qui sont une entrave au bon fonctionnement du système.

Cette recherche nous a permis de voir les acquis et les mérites de cette formation mais aussi ses faiblesses dont la prise en compte et la correction devraient permettre aux futures actions d'être plus performantes avec moins de tâtonnements et de contre coups.

Les dysfonctionnements qui persistent encore dans certains établissements m'ont amené à me demander si l'amélioration du fonctionnement du système éducatif guinéen ne dépendrait que de cette simple formation des chefs d'établissement ?

Etant donnée la position charnière que constitue l'enseignement secondaire par rapport aux autres paliers du système, l'intérêt d'une formation qualifiante des chefs d'établissement et des cadres de l'administration centrale n'était plus à démontrer. C'est pourquoi, les enjeux de la formation en administration scolaire dépassent le cadre strict des chefs d'établissement. Il semblerait donc logique que l'atteinte des objectifs des réformes du système éducatif soit en partie liée à la formation de l'ensemble des personnels de l'éducation et à leur motivation.

Cependant, il est regrettable de constater que, malgré les diverses formations, le niveau et la qualité de l'enseignement sont en baisse, les résultats aux examens ne sont pas

toujours satisfaisants et que la crise de confiance qui couvait depuis longtemps entre les familles et l'école est en train de voir le jour.

En effet, les familles reprochent aux écoles publiques le manque de résultats. Ceci est dû entre autres à des effectifs pléthoriques en ville et faibles en zone rurale, au faible taux d'encadrement, aux taux élevés de redoublement et d'absentéisme, bref, à la baisse de la qualité de l'enseignement.

Malgré tout, l'on note quand même des amorces de changements par endroits qu'on ne saurait généraliser. Souvent, ces améliorations relèvent d'un véritable parcours du combattant.

Ceux des chefs d'établissement qui ont bénéficié de cette formation et qui éprouvent de sérieuses difficultés à apporter un quelconque changement dans leurs écoles font peser le doute sur la pertinence et l'efficacité de la formation reçue. Toute chose contraire à l'objectif principal visé par cette formation qui était de rendre le cadre efficace à son poste de travail.

Dans certains établissements visités, nous avons constaté que les chefs d'établissement ont bravé les multiples difficultés auxquelles ils sont confrontés au quotidien en réinvestissant certains savoir-faire acquis au cours de la formation comme le classement, la rédaction administrative, la tenue des réunions ou la planification des activités et la gestion du temps.

Au regard des dysfonctionnements existant dans maints établissements, l'on se demande qu'est-ce qui est à la base. Est-ce le mode d'accès au poste de chef d'établissement ou bien au niveau de qualification du promu, soucieux quelquefois beaucoup plus d'une reconnaissance vis-à-vis de son promoteur que d'une bonne gestion de son établissement ?

Les formations à elles seules suffiraient-elles à améliorer le fonctionnement du système éducatif ou bien faudrait-il qu'elles soient accompagnées d'une volonté politique ?

De toute évidence, cette formation a préparé les chefs d'établissement à l'exercice de leurs diverses fonctions dans la perspective d'un accompagnement tout au long de leur carrière. Cette double perspective d'adaptation à l'emploi et de perfectionnement devrait être valable tant pour les chefs d'établissements et adjoints que pour l'ensemble des cadres des services centraux et déconcentrés de l'éducation.

De ce qui précède, nous disons que l'amélioration du fonctionnement du système éducatif guinéen tout comme l'avenir des administrateurs scolaires en général et des chefs d'établissement en particulier dépendent d'une décision politique qui est entre les mains des autorités de l'Education. Ils seront ce qu'elles voudront qu'ils soient.

Mots Clés :

Plan de formation, projet de formation, formation, formation initiale, formation continue, objectifs de formation, programme, curricula, savoir, savoir-faire, savoir-être, apprentissage, interaction, transfert, Collège, Lycée, établissement, chef d'établissement, pratiques quotidiennes, évaluation, mesure, indicateur, qualité, efficacité, compétence, enseignement pré-universitaire, enseignement secondaire, enseignement supérieur.

ABSTRACT

The diagnosis of the Guinean educational system during the states general of education at the end of the 1980s showed the necessity of carrying out qualitative changes within itself.

Since then, it has been subject to several reforms. The main objectives of the first one are the following:

1. The restructuration of the system,
2. The improvement of the teaching and training quality;
3. The reinforcement of management, planning and educational administration capacities.

In matters of teaching and training, the programs have been rearranged and French has been reintroduced as medium of instruction at all levels.

Concerning the administration and the educational system management, it has been noticed that inspite of real recovery efforts, it remains a lot to do in order to reinforce the coordination and to make the decentralization more operational. Because, in spite of the putting in place of the decentralized structures, their autonomy as far as decision making is concerned has proven to be insufficient in addition to the lack of regular circulation of information, all of this constitute an obstacle to the good running of the system.

This research has made it possible to analyze the gains, the merits and the satisfaction remarks of the training in school administration, but also and especially to identify the dysfunctionnings and the anomalies that if taken into account and the correction made would make future training actions more performant with less groping about.

Concerning the dysfunctionnings noticed in some institutions, one may wonder if the improvement of the functioning of the Guinean educational system depends only on the simple training and especially of that of institution heads.

We think that as far as the improvement of the educational system management is concerned, the institution heads are neither the only actors, nor the only ones in charge in spite of the importance of their role.

Considering the point of contact position that constitutes secondary education in relation to higher education and technical education, the interest of a qualifying training of institution heads needn't to be proven any longer. That is why; the stake of the training in school

administration goes beyond the strict framework of the piloting of the entire Guinean educational system.

It seems then logic that the meeting of the objectives of the reforms of the system be in part linked to the training of institution heads and to their motivation.

However, it is unfortunate to notice that, despite the various trainings, the level and the quality of education are decreasing, examinations results are not always satisfactory and a crisis of confidence between families and school that had been hatching for a long time is becoming a reality. The transferring of several pupils from public to private schools despite the high school fees is an illustration.

In fact, families criticize public schools for their lack of results. This is due among other things to over crowded classes in the cities and low numbers in rural areas, to the low rate of supervision, to the high rate of failing pupils and absenteeism, to institutionalized daily rackets, in short to the carelessness that leads to laxism in the pedagogical and administrative management of schools.

Now, that the institution heads have benefited from training and have acquired new competences in school administration, things should have improved. It is true that some beginnings of changes exist in some places that can not be generalized, because patience is a must. Sometimes, these improvements are obtained through serious difficulties.

Concerning these persisting dysfunctionnings in some institutions, we have asked ourselves a certain number of questions namely: i) what is the basis of the persistence of such dysfunctionnings? ii) Could we think of the promotion process to the post of institution head or the level of qualification of the promoted, worried much more about showing gratefulness to his promoter than about a good management of his institution? iii) What is the purpose that all the former and present trainings have served?

Those institution heads that have benefited from this training and that have serious difficulties bringing about any change in their schools make are doubts the quality and the efficiency of the received training. While, the main objective of this training was to make the managerial staff become efficient at their post. One then tends to wonder if the courses were relevant and if the contents were transferable on the field in some institutions despite the lack of material and financial means.

In many of the institutions visited, we have noticed that the institution heads had overcome the multiples difficulties that they were confronted with daily by putting into practices the knowledge acquired in the course of the training like classification, administrative writing, holding of meetings or planning of activities and the management of time.

Are the trainings on their own sufficient to improve the educational system? Or should they be accompanied by a political will?

Obviously, the training prepares the institution heads to exercise their various functions in the perspective of in service training throughout the career. This double perspective of adapting to the job and in service training is relevant not only to the institution heads and deputies but also to all of the managerial staff of the educational central and deconcentrated services.

From what preceeds, we can conclude by saying that the improvement of the guinean educational system just like the future of the school administrators in general and the institution heads in particular depends on a political decision which is in the hands of the educational authorities. They will be what they want them to be.

Key Words:

Training plan, training project, training, initial training, in-service training, training objectives, program, curricula, knowledge, knowledge-learning, know-how, learning, interaction, transfer, junior secondary school, senior secondary school, institution, institution head, daily practices, evaluation, measure, indicator, quality, efficacy, competence, pre-university education, secondary education, higher education.

INTRODUCTION

Depuis l'accession de la Guinée à l'indépendance en 1958, les secteurs sociaux de l'éducation et de la santé ont toujours été les secteurs prioritaires des autorités guinéennes. Dès 1960, un plan de développement triennal (1960-1963) a été élaboré et exécuté presque à 90%. Au nombre des principales actions de ce plan, on notait la construction et le lancement de plusieurs écoles professionnelles de formation d'enseignants pour combler ce déficit, une école de la santé et la création du premier noyau de l'université guinéenne.

Pour mémoire, rappelons que lors de la 1^{ère} République, les enseignants étaient appelés « les citoyens d'honneur » et faisaient l'objet de respect par tous. Pendant cette période « révolutionnaire », il y avait une adéquation entre la formation et l'emploi. Avec le changement de régime politique en 1984 et l'accession de l'armée au pouvoir, un diagnostic de la fonction publique sous l'égide de la Banque Mondiale avait fait ressortir l'existence de plus d'agents qu'il n'en fallait. Pour réduire ces effectifs pléthoriques et permettre à ceux qui resteraient d'avoir des salaires décents et probablement des conditions de vie meilleure, il a été décidé d'organiser un test sélectif¹ de l'ensemble des agents de la fonction publique.

Entre 1988 et 1990, des tests sélectifs visant à « dégraisser » la fonction publique avaient été organisés dans tous les départements ministériels à l'exception des ministères de l'Education et de la Santé. Autorités guinéennes et experts étrangers chargés d'accompagner la Guinée dans ses nouvelles réformes se sont mis d'accord sur le fait qu'il fallait reconduire dans le nouveau répertoire de la fonction publique tels quels les effectifs des personnels de la santé et de l'éducation. C'était pour le nouveau régime une manière de remercier ces personnels pour tous les sacrifices consentis en faveur du pays pendant les durs moments de la révolution.

En l'an 2000 par exemple, la part du budget que l'Etat a alloué à l'éducation représentait 96,2 milliards de francs guinéens, soit les 8% du budget national (hors dons et financement extérieur). Cette part du budget a diminué entre 1999 et 2001 pour ensuite être revue à la hausse jusqu'à hauteur de 12% en 2004/2005 selon les autorités du ministère des finances lors de la session budgétaire de l'assemblée nationale en octobre 2005.

¹ Opération qui a consisté à soumettre les fonctionnaires guinéens à des entretiens et à leur administrer des QCM par des agents de la banque mondiale dans le but de sélectionner ceux qui devraient être maintenus à la fonction publique.

Tableau 1 : Evolution du budget de l'éducation de 1998 à 2001 (en milliards de francs guinéens)

Années	1998	1999	2000	2001
Budget de l'Etat	824,7	865,1	989,7	1147,1
Secteur de l'Education	80,3	84,6	87,5	96,2
Part du secteur en % dans le budget de l'Etat	10%	10%	9%	8%

Source : Loi Initiale des Finances 2001 du Ministère de l'Economie et des Finances

L'école guinéenne a connu plusieurs réformes de 1958 à nos jours et qui ne sont pas restées sans conséquences sur le fonctionnement actuel du système.

En effet, depuis la conférence nationale de l'éducation¹ de mai-juin 1984 et la déclaration de Politique Educative adoptée et approuvée par le gouvernement au Conseil des Ministres du 19 septembre 1989, les réformes envisagées ont été poursuivies. Plusieurs formations professionnelles (perfectionnement) des enseignants ont été réalisées depuis. On peut citer pour illustrer, la formation au centre de perfectionnement en linguistique niveau 2 en français et en mathématiques à l'intention des instituteurs en service dans les collèges. En plus des formations sur place, une autre catégorie de cadres de l'éducation a été formée dans des universités et écoles étrangères. Ces formations, pour la plupart diplômantes, ont été parfois jalonnées de stages courts sous la forme de séminaires pour un public bien défini.

En effet, cette conférence nationale avait assigné entre autre pour le développement de l'éducation trois grands objectifs :

- 1) La restructuration du système éducatif ;
- 2) L'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation ;
- 3) Le renforcement des capacités de gestion, de planification et d'administration de l'éducation.

Pour réaliser ces objectifs, le gouvernement a pris un certain nombre de mesures urgentes dont notamment :

- Restructuration : création d'un ministère unique de l'éducation, clarification des attributions des structures régionales et locales (IRE, DPE, établissements) de l'éducation et limitation de leur personnel, allongement du cycle

¹ Extrait de la Déclaration de Politique Educative du 19 septembre 1989, p. 24-25.

secondaire d'une année, réduction du nombre de s facultés d'agronomie, ouverture de l'école à l'initiative privée.

- Qualité de l'enseignement et de la formation : introduction du français à tous les niveaux d'enseignement, lancement d'un programme de perfectionnement et recyclage des maîtres, contrôle accru des connaissances par une sélection plus rigoureuse et une orientation plus rationnelle des élèves.

- Renforcement des capacités de gestion, de planification et d'administration de l'éducation : mise en place d'une direction unique de la planification de l'éducation et création des antennes régionales ; formation sur place et à l'étranger de formateurs et de techniciens en planification.

C'est dire donc que cette formation en administration scolaire est une priorité de l'Etat parce que figurant en bonne place dans sa déclaration de politique qui est l'expression ferme de la volonté du gouvernement d'opérer des réformes dans le système éducatif. Conscient qu'aucune réforme ne peut aboutir sans un développement des ressources humaines, les autorités du ministère de l'enseignement pré universitaire ont envisagé cette formation en administration scolaire en 1996 avec l'appui financier de la Coopération française.

Nous avons participé à toutes les phases de la mise en œuvre de ce plan de formation depuis l'évaluation des besoins en 1996 jusqu'à l'évaluation de 2000 à la fin du premier plan.

Analysant le fonctionnement des systèmes éducatifs à l'IIPE, A. de Grauw affirme « qu'il est courant aujourd'hui d'évoquer au sein du système éducatif une crise de l'autorité ou plutôt du modèle traditionnel de son exercice. Cette crise est ressentie à tous les niveaux de responsabilité. Or, les difficultés de l'exercice de l'autorité ne peuvent que nuire à l'efficacité de l'école et contribuer à paralyser l'action de tous les acteurs. L'enjeu est tellement important que l'école demeure le dernier rempart contre les risques d'anomalie sociale¹ ».

Encore faut-il analyser les causes profondes de la crise d'autorité qui sont à la fois internes et externes au système éducatif : évolution des valeurs mais aussi des attitudes et des comportements des acteurs (élèves, parents, enseignants, personnel d'encadrement), nouveaux objectifs pédagogiques, nouveaux modes de régulation et de pilotage.

A nos yeux, il est devenu nécessaire de restaurer l'autorité à tous les niveaux en

¹ Anton De Grauw, la lettre d'information n° 4 de l'IIPE, octobre-décembre 2000.

prenant en compte l'évolution des mentalités et les règles d'une gestion participative susceptible d'accroître le sens des responsabilités de chacun ainsi que l'esprit d'initiative.

L'amélioration de la qualité des écoles est un défi difficile à relever et l'une des solutions les plus répandues consiste à renforcer les capacités managériales des chefs d'établissement. Quel rôle doit jouer la formation ?

Ainsi, l'amélioration de la qualité des établissements reste, dans le monde entier, un thème d'actualité pour les gouvernements.

La seconde moitié du siècle écoulé restera dans les mémoires comme la période de l'histoire de l'enseignement où celui-ci aura connu la plus spectaculaire expansion. Les effectifs à l'échelle mondiale ont en effet plus que sextuplé, passant de 13 millions en 1960 à 82 millions d'étudiants¹ en 1995.

Cependant, l'enseignement est partout confronté à des défis et des difficultés considérables concernant son financement, l'égalité dans les conditions d'accès et le cours des études, la promotion du perfectionnement du personnel, la formation fondée sur les compétences. Il est également confronté à des problèmes concernant l'amélioration et la préservation de la qualité de l'enseignement, la recherche et les services, la pertinence des programmes, l'employabilité des diplômés, l'établissement d'accords de coopération efficaces et la possibilité d'accéder équitablement aux bienfaits de la coopération internationale².

S'agissant de la situation africaine par exemple, dans l'ensemble, les responsables africains de l'éducation semblent s'accorder sur le fait que la situation se dégrade d'année en année même si certains progrès sont notés à quelques niveaux et dans certains pays. Pour Houghton (*cit. in.* Najman 1972, 13), « l'éducation africaine d'aujourd'hui n'est pour personne un spectacle réjouissant, et peu de gens, parmi ceux qui y jouent un rôle, peuvent considérer les résultats de leur travail avec complaisance et autosatisfaction ».

Le système éducatif guinéen, à l'instar des autres de la sous région Ouest africaine³, est confronté à de multiples difficultés au nombre desquelles l'on pourrait retenir les taux élevés d'abandon scolaire, de redoublements, la sous représentation des filles à tous les niveaux d'enseignement, les inégalités d'accès et de réussite scolaire, les dysfonctionnements dans la

¹ Le terme étudiant désigne ici élèves et étudiants.

² Unesco, 1998, Déclaration mondiale sur l'enseignement pour le 21e siècle : Vision et action et Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur.

³ Rapport mondial sur l'éducation de 1996. Par exemple, la Guinée avait un taux de scolarisation au primaire de 62%, le Sénégal et la Côte d'Ivoire 71% chacun, le Bénin 78%. Dans le secondaire, le Sénégal était à 16%, le Bénin 18% et la Côte d'Ivoire 25%.

gestion des établissements scolaires en général et ceux du secondaire en particulier dont les effectifs sont en évolution constante et la formation des enseignants.

Au niveau de l'enseignement secondaire par exemple, nous pouvons noter d'après le service des statistiques scolaires que la capacité d'accueil (infrastructures) est passée de 226 écoles en 90/91 à 329 en 98/99, soit une augmentation de 52,23%. Certes, c'est un effort important. Mais l'effet de cet investissement est annulé par l'accroissement plus rapide des effectifs des élèves.

Le nombre de salles de classes quant à lui est passé pour la même période de 1591 à 2422, soit une augmentation de 52,23%.

Entre 1990 et 1999, l'effectif des élèves du secondaire est passé de 75674 à 156869 soit une augmentation de 107,29% tandis que l'effectif des filles est pour la même période de 17739 à 47290. Ainsi le rapport entre filles et l'effectif global est passé de 23% à 30,14%.

Les plans d'études au secondaire prévoient trente (30) heures hebdomadaires au Collège et trente deux (32) au Lycée.

Tableau 2 : Evolution des effectifs et des infrastructures scolaires

Statistiques	Existant 1994/95	Augmentation attendue	Prévisions 1995/96
Ecoles	306	21	327
Nombre de classes	2271	105	2376
Effectifs des élèves	Garçons : 95471 Filles : 32046 Total : 127517	14385	Garçons : 104766 Filles : 37136 Total : 141902
Effectifs des enseignants	4690	212	4902 dont 596 femmes

Source : Rapport de rentrée de la Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire Général

L'enseignement secondaire compte 248 établissements sur une projection de 306 ainsi répartis :

- 188 collèges ruraux
- 23 lycées urbains

- 37 collèges- lycées dont 5 ruraux.

Avec un accroissement de 11,18%, les prévisions pour 1996/1997 sont de 327 écoles pour 141902 élèves dont 104 766 garçons et 37136 filles. Le tableau 9 de l'accroissement des effectifs au secondaire jusqu'en 2000 montre l'importance de cet accroissement.

Il nous paraît important qu'une étude spécifique s'intéresse à présent à l'un des groupes qui a la responsabilité de la gestion d'un des maillons les plus importants du système éducatif guinéen à savoir les chefs d'établissement. En raison de l'accroissement rapide du nombre d'établissements secondaires et de leurs tailles, les effectifs des chefs d'établissement et adjoint varient conséquemment (deux cadres pour un établissement de 200 élèves ; 3 cadres pour des effectifs allant jusqu'à 500 élèves et 4 cadres au-delà de 500 élèves) selon un arrêté du ministre de l'enseignement préuniversitaire portant réorganisation et fonctionnement des collèges et lycées. La massification du nombre d'élèves dans les collèges et lycées¹ prouve à suffisance que le chef d'établissement et son (ou ses) adjoint occupent une place prépondérante dans le fonctionnement au quotidien du système éducatif guinéen au secondaire. L'exercice de ce métier de chef d'établissement ne manque pas de difficultés.

C'est pourquoi, il nous a paru intéressant, après une formation à l'exercice du métier de 1997 à 2000, de faire un état des lieux en vue de mesurer les effets de cette formation sur les pratiques quotidiennes de ces chefs d'établissement, à partir de témoignages et d'analyses sur le terrain.

La fonction de chef d'établissement est devenue à présent plus exigeante qu'elle ne l'était et le poids des responsabilités ne cesse de croître sur ceux qui l'exercent puisque les pressions viennent à la fois des familles, des élèves et de l'autorité. Notre souhait est que cette étude contribue à l'éveil des consciences pour une reconnaissance de cette formation.

Au-delà des aspects techniques et des difficultés réelles, présenter tous les facteurs de blocage qui sont à la base des dysfonctionnements du système éducatif devrait susciter une réflexion, sinon un débat sur l'évolution et le devenir du métier de chef d'établissement. Ce serait une façon d'interpeller les autorités sur ce qui pose problème malgré les différentes réformes qu'a connu le système éducatif guinéen.

Tous les chefs d'établissement qui ont bénéficié de cette formation en administration scolaire sont des agents de la fonction publique et appartiennent au corps des personnels de

¹ Ce chiffre varie entre 250 et plus de 4500 élèves selon que l'établissement est situé en zone rurale, en zone semi-urbaine ou en zone urbaine fortement peuplée. Les effectifs des lycées de Yimbaya, de Kipé, tout comme ceux du Collège de Sangoya tous situés dans la banlieue de Conakry ont dépassé les 5000 élèves depuis 2001.

l'éducation nationale. Ils sont donc des représentants de l'Etat à l'échelle de leurs établissements dans les structures déconcentrées de l'éducation.

C'est à ce titre, qu'ils exercent dans plusieurs domaines : administratif et financier, pédagogique et éducatif.

- Représentant de l'Etat, le chef d'établissement est porteur des finalités et objectifs définis par le ministère. Soumis à l'autorité hiérarchique, lui, a autorité sur tous les personnels qui exercent dans l'établissement. Garant du respect des règles et objectifs nationaux, de la sécurité des personnes et des biens, il veille à l'application de la loi et au respect des procédures administratives.

Avec les processus de décentralisation et de déconcentration en cours en Guinée, il doit exister désormais la possibilité d'adapter la politique nationale en matière d'éducation aux réalités locales et de contribuer à élargir la marge d'action des responsables des structures déconcentrées que sont les IRE, les DPE/DCE et les chefs d'établissement. La prise en compte des particularités des régions, voire des établissements, est salubre pour le chef d'établissement, responsable de la mise en application de la politique éducative nationale à l'échelle locale.

- Au plan pédagogique, la mission du chef d'établissement est répartie en trois volets : l'administration de la pédagogie, son pilotage et son évaluation.

Traditionnellement, il a charge d'organiser la vie pédagogique sous ses différents aspects (inscription des élèves, mise en œuvre des programmes, emplois du temps, procédures d'orientation, etc...), c'est-à-dire d'impulser et de conduire une politique pédagogique qui prenne en compte les besoins des élèves. Il doit veiller à ce que cette mission pédagogique n'entre pas en conflit avec la mission éducative dont il a simultanément la charge. Les chefs d'établissement sont parfois pris entre les prescriptions de l'arrêté ministériel (4695/MEPU-CAB) portant réorganisation et fonctionnement des collèges et lycées et la gestion du quotidien. Cette ambivalence entraîne souvent des déséquilibres préjudiciables au bon fonctionnement de l'établissement.

En effet, bien de crises dans des établissements naissent de déséquilibres entre l'un et l'autre : entre la priorité donnée à la dimension éducative au détriment des apprentissages, et la valorisation excessive des exigences cognitives aux dépens des missions éducatives.

L'école est devenue, qu'elle le veuille ou non, de plus en plus envahie par les préoccupations sociétales. C'est pourquoi, l'éducation à l'expression citoyenne est

progressivement en train de prendre une place très importante dans les établissements scolaires. Des contenus et des modalités d'enseignement ont été introduits en éducation civique en vue de lutter contre la violence. Ce phénomène de violence avec son corollaire de comportements déviants, a envahi la plupart des établissements secondaires, qui ne sont pour le moment pas à l'abri d'incidents plus ou moins graves, résultant généralement de causes qui lui sont externes mais impliquant des élèves adolescents, et ce, quelles que soient la vigilance de la direction de l'établissement et la solidité des dispositifs de prévention.

De nos jours, la question de l'avenir de l'école dans l'opinion ne devrait plus se limiter à un débat entre les parents et les enseignants seulement. Cette question devrait davantage préoccuper à la fois les autorités administratives et politiques, les familles, les partenaires sociaux, les enseignants et les élèves. Malheureusement, la méfiance de certains responsables du système est un obstacle à la traduction du discours officiel en réalité par les chefs d'établissement. Ceci se ressent par exemple dans le blocage du dossier de reconnaissance de la formation en administration scolaire.

Au regard de la longue attente sur la valorisation de la formation en administration scolaire et de l'espoir suscité par celle-ci lors de son lancement en juin 1997, nous disons qu'il y a malaise dans la gestion du système éducatif. En effet, avant le démarrage de la formation, les autorités de l'éducation avaient fait espérer aux futurs apprenants que leur plan de carrière en dépendrait. Ce discours a eu pour conséquence la motivation et l'engagement des cadres à la formation. Malheureusement, au terme de ladite formation, ce discours n'a pu être accompagné d'effet d'où la naissance d'un malaise chez les lauréats et même chez les formateurs. La méfiance des autorités du ministère de l'enseignement pré universitaire à prendre la décision politique qui autoriserait la valorisation de cette formation dans le plan de carrière des chefs d'établissement est mal vécue par les chefs d'établissement.

Ces chefs d'établissement ont été formés et sont lauréats de ladite formation. Au moment où ils s'attendent à une reconnaissance de celle-ci par l'autorité conformément à la lettre circulaire n° 0973/MEN-RS/CAB/97 du 24 juin 1997¹ adressée aux IRE/DPE, chefs de sections, chefs d'établissements du second degré et adjoints, un arrêté ministériel de 2002/2003 démet systématiquement la plupart des chefs d'établissement lauréats pour cause d'inscriptions irrégulières d'élèves. Ils ont été remplacés pour la plupart, par des enseignants en situation de classe, sans aucune formation préalable.

¹ Ce courrier se trouve en intégralité dans l'annexe.

Pourtant la direction de l'ISSEG, dans son rapport d'évaluation de 2000, adressé au ministre de l'enseignement pré universitaire avait conseillé et proposé le maintien des apprenants à leurs postes durant la formation et la mise en place progressive d'un vivier d'administrateurs scolaires. En vain !

Rappelons que cette formation a été financée par la coopération française dans le cadre des accords culturels franco guinéens de 1987. Cependant, il y a à craindre que la France ne finance d'autres actions similaires.

Au regard des gros efforts que l'Etat Guinéen n'a cessé de déployer en faveur de l'éducation depuis l'indépendance de la Guinée en 1958 jusqu'à nos jours, nous nous sommes posés certaines questions.

Pourquoi un tel revirement après avoir ordonné le financement de cette formation par la France ? L'enveloppe financière qui a servi à la mise en œuvre de cette formation a-t-elle été simplement sacrifiée ? Toutes ces ressources qui ont été mobilisées ont servi à quoi ?

Qu'on le dise ou non, apprenants et institution de formation sont devenus sceptiques.

Dès lors, nous nous demandons de savoir comment les réformes envisagées par l'Etat en vue d'une amélioration du fonctionnement de l'ensemble du système éducatif seront-elles mises en place ?

Dans un souci d'efficacité pour des futures actions de formation, nous pensons qu'il est temps et même urgent de rétablir les lauréats dans leur droit si l'on veut que les chefs d'établissement se mettent entièrement au travail tout en se sentant heureux dans l'exercice de leur métier.

Il est vrai qu'avec la décentralisation et le renforcement des pouvoirs dans les structures décentralisées (IRE et DPE), il existe une volonté de changer les stratégies organisationnelles, de rapprocher l'école de son environnement. En théorie, les chefs d'établissement voient ainsi accroître leurs fonctions puisqu'ils devront non seulement être capables de fournir une conduite forte de l'établissement mais aussi comprendre comment l'environnement façonne les interactions organisationnelles.

L'importance des rôles dévolus aux chefs d'établissement dans la gestion des collèges et des lycées, les problèmes liés à l'amélioration de leurs conditions de travail ainsi que la généralisation de la formation à l'ensemble des cadres des services déconcentrés et centraux de l'éducation pour la mise en œuvre des réformes du système éducatif, expliquent le choix de

ce thème qui porte sur l'analyse des curricula et du degré de transfert dans les pratiques quotidiennes des chefs d'établissement au collège et au lycée.

Nous faisons cette recherche dans l'optique que les résultats qui en seront issus pourront contribuer à l'amélioration de la situation qui prévaut actuellement en valorisant et en institutionnalisant la formation initiale et continue en administration scolaire.

Autrement dit, nous présumons que l'amélioration de la gestion des collèges et lycées dépendrait en partie de la formation en administration scolaire des chefs d'établissements du secondaire et de sa valorisation dans leur plan de carrière.

Pour notre recherche de terrain, nous avons fait une collecte de données en administrant un questionnaire préalablement élaboré aux chefs d'établissement et à leurs autorités (IRE/DPE/DCE). Ensuite nous avons complété ces informations en procédant à des entretiens, à des observations et à la recherche documentaire.

Cette thèse se subdivise en cinq parties distinctes mais complémentaires. Chacune des parties est subdivisée en chapitres et sections. La première partie traite de la problématique, la seconde, de la formation. Dans la troisième partie, nous avons une présentation des outils de collecte des données et des résultats de la recherche. La quatrième partie, nettement théorique, est axée sur l'importance de l'évaluation, de la mesure, de la compétence et du transfert dans la formation des chefs d'établissement. Au regard des atouts et des blocages liés à cette formation, la cinquième partie est une interrogation sur l'avenir de la formation en administration scolaire en Guinée avec des propositions de solution. Enfin, une conclusion pour montrer les blocages du système et d'éventuelles pistes de sortie de crise.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

1. PREMIER CHAPITRE:PRINCIPE GENERAL DE LA FORMATION

Au lendemain de l'avènement de la deuxième République, le 3 avril 1984¹, le gouvernement guinéen a proclamé son option pour la libre entreprise et a engagé une réforme en profondeur de l'économie et des institutions dans le cadre d'un programme de redressement national.

Les autorités ont vite pris conscience que la réalisation de ce programme et, au delà, le développement du pays, avait pour préalable la valorisation et le développement des ressources humaines. Face à cette nécessité, le gouvernement a exprimé avec force sa volonté politique de réforme dans le secteur de l'éducation. Il a ainsi été notifié dans le discours programme du 22 décembre 1985², « l'urgence d'opérer des changements profonds dans le système éducatif, notamment dans ses finalités, dans son contenu et dans ses structures ». C'est ainsi que trois grands axes ont été retenus :

1. la restructuration du système éducatif ;
2. l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation ;
3. le renforcement des capacités de gestion, de planification et d'administration de l'éducation.

Soucieux de l'amélioration du fonctionnement du système éducatif, le Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Education Civique (MEPU-EC) en collaboration avec l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée (ISSEG) ont initié en 1995 le projet de formation en administration scolaire. Ce projet qui vise la qualification des ressources humaines par la formation bénéficie du soutien financier de la coopération française.

L'analyse des besoins³ de formation réalisée en 1996 par une équipe mixte MEPU/DFPAGE de l'ISSEG a permis de savoir que :

¹ Date de prise du pouvoir par l'armée avec à sa tête le Général Lansana Conté après la mort du Président Ahmed Sékou Touré. La Guinée amorce alors un virage à 180° en passant d'un régime marxiste-léniniste à un régime libéral.

² Discours programme du Président de la République, le 22 décembre 1985 indiquant la politique libérale du pays et les principaux axes stratégiques pour le développement de la libre entreprise.

³ L'analyse des besoins en formation est une activité conduite dans une institution, pour améliorer, par la formation du personnel, l'efficacité de l'institution.

a)- tous les inspecteurs régionaux et directeurs préfectoraux de l'éducation ont bénéficié d'une formation en administration scolaire pendant leur inspectorat à l'école normale supérieure de Dakar ;

b)- certains chefs d'établissement ont aussi bénéficié d'une formation en 1993 et 1994 lors de séminaires d'une semaine chacun ;

c)- la plupart des enseignants bénéficient régulièrement de formations didactiques dans le cadre de leurs disciplines.

Malgré ces diverses formations, le niveau et la qualité de l'enseignement sont en baisse, les résultats aux examens ne sont pas satisfaisants et la gestion des établissements est en général désastreuse. En somme, la crise de confiance qui couvait entre les familles et l'école a fini par voir le jour.

A ceci il faudra ajouter le coût relativement élevé des frais de fournitures, les effectifs pléthoriques en ville et faibles en zone rurale, les forts taux de redoublement et d'absentéisme, le non épuisement des programmes, la baisse de qualité des enseignants, le laisser-faire et le manque de rigueur pédagogique dans le fonctionnement des écoles.

En principe, après une formation qui a suscité tant d'engouement auprès des chefs d'établissement, quelque chose aurait bougé dans leurs établissements respectifs. Mais les dysfonctionnements persistent et les changements escomptés tardent à venir.

Au regard de cette léthargie, nous nous sommes posé un certain nombre de questions à savoir :

- Qu'est-ce qui est à la base de tels dysfonctionnements après 2 années et demi de formation ?

Pour nous formateurs, le maintien des chefs d'établissement à leurs postes et dans leurs familles était vu comme un facteur stimulant devant contribuer à la mise en place progressive des réformes envisagées en même temps que se déroule la formation. Malheureusement, ce ne fut pas le cas.

La synthèse des renseignements recueillis après enquête et la différence entre ce que fait réellement le tenant du poste et ce que devrait être le poste idéalement tenu, permet de définir les objectifs de formation. Il faut bien sûr tenir compte également du développement prévisible du poste dans les années à venir.

Nous nous sommes à nouveau posé la question de savoir si ce sont les mouvements de personnels intervenus notamment en 1998 lors de la campagne présidentielle qui en sont à la base?

En effet, durant cette campagne, de nombreux cadres de l'administration générale et des chefs d'établissement en particulier, ont perdu leurs postes pour mauvais choix politique, c'est-à-dire un défaut de soutien du candidat de la mouvance présidentielle. Dès qu'un cadre était soupçonné d'avoir des relations avec l'opposition, il perdait de facto son poste. Ces agissements ont entraîné un climat de méfiance dans l'administration et un repli des cadres sur eux-mêmes entraînant une paralysie de maints secteurs. C'est ce que nous vivons dans les établissements. Les chefs d'établissement qui possèdent les compétences nécessaires à l'accomplissement des tâches se voient remerciés au profit d'enseignants démagogues et opportunistes qui ne peuvent rien faire.

- En quoi toutes ces formations ont-elles servi ?

Si en 1993 et en 1994, les chefs d'établissements n'avaient bénéficié que de 2 séminaires d'une semaine chacun, le plan de formation lancé en 1997, pour sa part, a duré près de 3 ans sans interruption.

- Les savoir-faire appris lors des formations ont-ils été transférés ? Etaient-ils transférables pour les chefs d'établissement restés à leurs postes?

Sur ce plan, est-ce que les apprenants ont assimilé ce qui leur a été donné et savaient-ils réellement ce qu'on attendait d'eux ? D'un autre point de vue, nous avons supposé que les apprenants ont lié le transfert à la reconnaissance de la formation, autrement dit, sa prise en compte dans le plan de carrière. Si cela s'avère vrai, c'est qu'on revient au postulat de la première République : « l'Etat fait semblant de payer des travailleurs qui font semblant de travailler ». Chacun pense tromper l'autre ; ce jeu de cache-cache a conduit le pays au bord de la catastrophe. Il ne faudrait plus qu'on en arrive à cela à nouveau.

Au regard des pratiques en cours dans certains collèges et lycées (enseignants peu qualifiés, laxisme dans la gestion pédagogique et administrative entraînant un laisser aller, absence des élèves ou de certains professeurs, indiscipline), l'on se demande quel est le véritable rôle de ces chefs d'établissement. Pourtant, l'article 11 de l'arrêté nommant les chefs d'établissement stipule que « l'administration et la gestion de l'établissement constituent les tâches prioritaires du chef d'établissement ». A l'article 12, il est mentionné que le « chef d'établissement joue un rôle d'animateur pédagogique ». Enfin, l'article 13 stipule

que « le chef d'établissement assume des responsabilités sociales ». Au regard de ces attributions, pourquoi ne voudraient-ils pas se transformer en des véritables acteurs du changement plutôt que de rester des simples agents de transmission? L'on se demanderait quelles furent les incidences réelles de ces formations sur l'amélioration du fonctionnement du système éducatif en général et sur celui des collèges et lycées en particulier ?

Mais d'autre part, ces formations à elles seules, sans volonté politique, suffiraient-elles pour améliorer le fonctionnement du système éducatif? Nous pensons que c'est à ce niveau que se situe le nœud du problème.

Les fréquents discours élogieux que nous avons entendus sur les bienfaits apportés par cette formation dans les collèges et lycées, nous mettaient un peu mal à l'aise. Par mesure de sécurité et pour éviter de verser dans l'excès de confiance, nous avons jugé utile d'aller visiter certaines écoles afin de confronter les réponses aux questionnaires qu'ils nous ont retournés et le vécu dans les dits établissements. Car, de notre point de vue, des dysfonctionnements persistent encore dans la gestion des ces collèges et lycées. Une formation ne saurait tout transformer positivement en si peu de temps. Au regard du dénuement total dans lequel se trouvent certains établissements l'on se dit intérieurement qu'entre le discours et la réalité du terrain, il existe un fossé dont le comblement dépend en partie des chefs d'établissement.

Si cela s'avérait, pourquoi alors les chefs d'établissement occulteraient-ils la vérité en prononçant aux formateurs un discours flatteur?

Pourquoi refuseraient-ils de voir la réalité en face et d'exposer clairement les maux qui assaillent leurs établissements pour si peu qu'ils se soucient du devenir du système éducatif?

Somme toute, après un parcours de près d'une décennie, il nous a semblé opportun de faire le bilan de cette formation, pour constater, voire mesurer ses retombées autrement dit mesurer l'impact qu'elle a eue dans la gestion des collèges et lycées dans la perspective d'une généralisation de la formation à l'ensemble des responsables du système éducatif guinéen. Il est prévu que les réformes amorcées au sein du système éducatif soient poursuivies pour atteindre la scolarisation universelle dans le cadre de l'Education Pour Tous (EPT) horizon 2015, dans le but d'améliorer les performances du système éducatif. Dans le cadre de la décentralisation et du programme EPT, la répartition des charges de l'éducation entre les partenaires est devenue une nécessité.

Est-il nécessaire de souligner que dans le cadre de cette formation, nous avons assumé deux responsabilités : d'abord celle de formateur ayant participé à l'analyse des besoins et à la

rédaction des cours ; ensuite, celle de responsable administratif chargé de la coordination de l'ensemble des activités dans le cadre de la mise en œuvre du plan de formation.

Enfin, nous avons adopté présentement la posture du chercheur réflexif sur notre pratique en vue de notre propre amélioration et pour mieux qualifier des actions futures.

Cependant, la priorité accordée par le gouvernement à l'enseignement élémentaire n'a pas empêché des actions en faveur des autres sous secteurs de l'éducation: (enseignement secondaire, supérieur et professionnel). C'est ainsi que des animateurs pédagogiques de l'enseignement secondaire ont été formés par l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée (ISSEG) en liaison avec la perspective de mise en place dans les établissements de laboratoires scientifiques et de centres de documentation pédagogiques.

Des progrès sensibles ont été accomplis avec les programme d'ajustement sectoriels de l'éducation (PASE 1&2) dans les domaines de la scolarisation, des infrastructures, des équipements, de la formation, du perfectionnement, du recrutement des enseignants et des encadreurs et de l'amélioration de la gestion générale du système éducatif.

L'EPT pour sa part, vise la scolarisation universelle et l'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages.

En raison de l'augmentation importante d'établissements secondaires aux gros effectifs dans les principales villes comme Conakry, Kankan, Kindia, Kamsar, Labé ou N'Zérékoré, une gestion plus systématique des établissements est devenue nécessaire. C'est à juste raison que pour conduire une politique scolaire, le chef d'établissement peut mettre en avant une ou des fonctions particulières de son métier.

Ce qui implique absolument une fonction, si non un métier de chef d'établissement professionnel, à plein temps, responsable des finances, de l'enseignement, des ressources humaines et des locaux.

Les administrations centrales, qui avaient autorité sur la législation, le financement et les programmes, ont délégué plus ou moins une part de ces responsabilités aux inspections régionales de l'Education (IRE) et aux directions préfectorales ou communales de l'Education (DPE/DCE). Avec le processus de décentralisation en cours, ces services déconcentrés de l'éducation devraient à leur tour rendre autonomes les établissements secondaires. Dans cette perspective, en Guinée, la fonction et le rôle des chefs d'établissement ont commencé à évoluer.

Or, si nous faisons l'hypothèse que le bon fonctionnement d'un établissement dépend grandement de l'action du chef d'établissement, alors on peut déduire que les établissements scolaires performants sont ceux qui ont pour caractéristiques une direction forte, des attentes élevées envers les élèves, un accent mis sur les savoirs de base, une évaluation et des contrôles fréquents. De cette hypothèse, on peut dire qu'il existe donc des facteurs qui mettent à la fois en évidence une dimension individuelle et une dimension pédagogique des caractéristiques des chefs d'établissement efficaces. Nous pouvons donner comme exemple le lycée de Kipé dans la Commune de Ratoma à Conakry qui est passé en l'espace de 4 ans de statut de lycée difficile et dangereux à celui d'établissement paisible où il existe désormais une émulation entre les différents groupes pédagogiques et où les taux d'admission au baccalauréat est en train de prendre des proportions importantes.

C'est ce qui nous amène à dire que la nouvelle fonction de chef d'établissement leur posera désormais trois problèmes.

1. D'abord, il leur faudrait gérer le changement dans leur établissement, au moment même où la mission de l'école est en train d'être redéfinie.

2. Ensuite, la transformation de la gestion de leur établissement devrait être vue comme un aspect d'une nouvelle conception de la gestion du secteur public ; c'est-à-dire qu'au lieu d'être géré de manière bureaucratique et institutionnelle, l'établissement serait davantage orienté vers les performances et devrait mieux tenir compte des besoins des usagers.

3. Enfin, les chefs d'établissement devraient pouvoir trouver des méthodes nouvelles et efficaces pour gérer les connaissances dans des organisations qui doivent constamment apprendre.

Certes, la gestion des établissements a toujours été une affaire interne à l'éducation. Cependant, avec l'évolution du monde, l'école est en train de bénéficier des progrès de la technique qui affectent l'ensemble des secteurs de la vie sociale.

Désormais, cette gestion des établissements n'est plus régie seulement par les responsables désignés par le système éducatif. Plusieurs acteurs ont fait leur apparition. C'est le cas des ONG, des APEAE, des syndicats et bien d'autres organisations qui participent à la vie de l'école. Ces acteurs sont fortement impliqués tant dans la mise en place des infrastructures scolaires et leur équipement que dans la recherche d'enseignants. Cette

implication de nouveaux partenaires issus de la décentralisation exige toujours des chefs d'établissement des comptes rendus sur le fonctionnement de leurs écoles.

Actuellement, les familles, les associations des parents d'élèves et les collectivités locales sont fortement impliquées dans la gestion des écoles. Conscients de la conjoncture politico-économique qui prévaut, fondant des espoirs sur l'école, les familles et les partenaires demandent davantage de meilleurs résultats aux chefs d'établissement et à leurs écoles. Ce qui exige en principe de nouvelles réformes qui passent nécessairement par :

- 1) la mise à jour des contenus de l'enseignement par une réforme harmonisée et une homologation des programmes,
- 2) la recherche de l'efficacité et de la qualité des services à l'intérieur des établissements d'enseignement secondaire;
- 3) l'obtention de résultats mesurables.

C'est dire que les pressions intenses que connaissent actuellement nos chefs d'établissement dans les collèges et lycées de Guinée sont en partie le résultat des conséquences de la décentralisation et de la gestion participative.

Si les écoles et leurs dirigeants sont confrontés à la lourde tâche d'avoir à réorienter le contenu de l'enseignement dans cette direction, ils doivent en même temps réfléchir à la manière dont ils fonctionnent.

C'est pourquoi, il serait loisible pour les chefs d'établissement d'apprendre sans cesse pour s'adapter à l'évolution de la situation, plutôt que de suivre des procédures prédéterminées principalement décidées par la hiérarchie. Cela ne veut cependant pas dire qu'ils sont libres de définir leur modèle d'enseignement et de rompre avec leur autorité de tutelle. Seulement, ils doivent davantage tenir compte des vues de leurs partenaires sociaux (associations, ONG, collectivités) qui sont en même temps devenus plus exigeants vis-à-vis des écoles qui doivent atteindre des objectifs mesurables.

Ce renforcement des exigences résulte en partie d'un certain manque de confiance dans la capacité de l'école à obtenir les résultats souhaitables au regard de la baisse considérable du niveau de la qualité de l'enseignement et de la montée de la violence par le biais des clans dans les collèges et lycées.

La formation des chefs d'établissement en administration scolaire qui vise à combler un tel déficit prend en compte les différents changements qui affectent l'environnement de

l'école pour faire du collège ou du lycée le véritable lieu où l'on prépare à la vie l'adulte de demain.

En effet, au moment où l'école ne comportait qu'une classe, le maître en assurait la direction. Même dans les écoles les plus importantes, un enseignant capable de superviser le fonctionnement courant de l'établissement, la discipline et de tenir les dossiers pouvait se voir confier la responsabilité des locaux, des autres enseignants et des élèves.

L'analyse du système éducatif guinéen a pris en partie compte du contexte de l'indépendance caractérisée par l'inexpérience, le manque de cadres, les difficultés économiques et financières, le choix du modèle socialiste et révolutionnaire pour régir la vie politique, économique et sociale. Evidemment l'école guinéenne a ressenti les effets positifs et négatifs de la situation découlant de ce contexte et des choix politiques.

L'actuelle formation en administration scolaire des personnels d'encadrement est inscrite dans un mouvement de déconcentration de l'éducation nationale qui allie la définition nationale de la politique éducative et sa mise en œuvre au plan local.

Première de son genre, cette formation sera relayée par d'autres modes d'accompagnement adaptés aux évolutions et aux spécificités de la fonction. Cette adaptation à l'emploi vise l'acquisition d'une culture de la responsabilité d'encadrement tout en aidant à construire et à développer les compétences nécessaires à l'exercice du métier.

Or, face à l'évolution des réalités socio-politiques de l'école, il se trouve que les chefs d'établissements sont des enseignants qui assument des fonctions pour lesquelles ils n'ont pas été préparés. Le manque de culture administrative de base entraîne souvent la non-continuité de l'administration alors que les modes de gestion administrative et pédagogique sont caractérisés par une hétérogénéité préjudiciable au fonctionnement normal du système.

En résumé, le MEPU-EC¹ et l'ISSEG dans leur entendement estimaient que cette formation visait l'acquisition d'une culture de la responsabilité d'encadrement commune aux personnels de direction (telles que la gestion des conflits, la connaissance des principes de l'administration générale, la gestion des projets, la connaissance de la docimologie), d'inspection et d'administration d'une part, d'autre part, la construction et le développement de compétences transversales et spécifiques nécessaires à l'exercice de leurs fonctions.

¹ Ministère de l'enseignement pré universitaire et de l'Education civique

C'est pourquoi, certains chefs d'établissement agissant en méconnaissance de la réglementation, et sur un mode ne laissant que peu de place à la participation de l'équipe éducative et des partenaires de l'école, les fautes sont fréquentes et les rendements restent largement en deçà des espérances.

Pour être efficaces à leurs postes, les chefs d'établissement devraient être porteurs d'un ensemble d'habiletés, d'attitudes et un système de valeur. C'est pour cette raison qu'ils doivent s'appuyer sur des savoir-faire et des savoir-être dont l'acquisition suppose des capacités transversales telles que :

- l'aptitude à la communication et à la relation ;
- l'aptitude à écouter, à s'informer, à se rendre disponible ;
- l'aptitude à anticiper, à décider, à négocier, à déléguer, etc.

Bien sûr que ces fonctions s'exercent dans le cadre du service public, ce qui suppose loyauté, devoir de réserve, obligation de rendre compte, respect des textes législatifs.

C'est dire que les chefs d'établissement doivent mettre en œuvre des compétences dans les domaines administratif et pédagogique. Investis de responsabilités et d'attributions propres qu'ils exercent sous contrôle, ils ont besoin d'une formation qui procède par la définition d'un répertoire de compétences permettant d'explicitier les priorités de la formation en harmonie avec les capacités à développer.

L'étude du processus de transfert de connaissances suppose l'utilisation et la maîtrise de certains concepts comme la compétence, la pertinence, les savoirs, la réflexivité, l'efficacité, le transfert, l'évaluation, la mesure, le contrôle, l'autoformation, la formation, le curriculum, et l'identité.

1.1 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Cette thèse vise essentiellement à :

- mesurer l'écart entre ce qui était prévu au départ en 1996 et ce qui a été réalisé ;
- constater quels ont été les obstacles et les facteurs favorables ;

- analyser la nature des contenus proposés aux apprenants lors de cette formation ;
- étudier la posture des formateurs et celle adoptée par les apprenants ;
- vérifier le réinvestissement dans les pratiques.

Nous espérons que cette étude contribuera à l'enrichissement du débat sur la compréhension du fonctionnement du système éducatif guinéen en général et en particulier celui des collèges et des lycées et à son amélioration.

Notre intérêt pour le choix de ce thème et de son champ d'application résulte des motivations à la fois objectives et subjectives. Au volet des motivations objectives, nous pouvons énumérer :

- notre volonté de contribuer à une meilleure connaissance des problèmes de l'enseignement secondaire et l'intérêt primordial que nous accordons à la formation comme solution première dans la résolution de certains problèmes qui se posent aux chefs d'établissement;
- notre ambition de contribuer par le biais de la formation à l'amélioration du fonctionnement du système éducatif guinéen en général et celui des collèges et des lycées en particulier;
- notre ambition de braver tous les défis et d'enjamber tous les obstacles pour mener à terme cette recherche malgré des ressources très limitées (financière et temporelle) pour les différents déplacements sur le terrain pour la collecte des données ;
- la perspective d'une spécialisation dans le domaine de l'administration de l'Education à travers cette recherche.

Enfin notons, sur le plan des motivations subjectives, que c'est en Guinée que nous avons fait les premières années d'études (du primaire à la maîtrise à l'université). Au cours de ces années, nous avons observé un ensemble de faits qui ont milité en faveur d'un tel choix.

Nous ne saurions aussi passer sous silence le dénuement total dans lequel se trouvent la plupart des chefs d'établissement confrontés à la gestion du quotidien dans leurs collèges et lycées. Malgré ce manque de moyens matériels et financiers, ces administrateurs du système éducatif n'ont jamais baissé les bras. Volontaires et consciencieux, ils croient en l'avenir et cherchent toujours à mieux faire leur travail.

Pour notre part, il devient un devoir sacré pour nous d'interpeller les autorités administratives et politiques de l'éducation pour le rétablissement de l'ensemble des administrateurs lauréats dans leur droit, à savoir la valorisation de leur formation en administration scolaire dans le développement de leur carrière conformément à l'esprit du courrier du ministre l'éducation d'alors adressé aux IRE et DPE avant le lancement de la formation.

1.2 HYPOTHESE

L'hypothèse est une explication, une tentative de réponse à une question problème autrement dit, elle est le point de départ d'une recherche ou d'une enquête dont les résultats peuvent être vérifiés.

La nôtre est partie du fait que les autorités guinéennes ont toujours cru que toute amélioration du système éducatif dépend partiellement ou entièrement de la formation. C'est dans cet esprit que toutes les réformes entreprises au sein du système passent par la formation. Les états généraux de l'éducation tenus en juin 1984 ont pour leur part mis l'accent sur le développement des ressources humaines dans le but de réussir les réformes envisagées. Cela peut paraître vrai de croire en la formation pour apporter des changements au sein du système éducatif puisque le développement d'un pays est en partie lié à son potentiel humain.

Entre 1990 et 2000, les personnels administratifs et pédagogiques de l'éducation ont bénéficié de maintes formations allant de la formation continue disciplinaire à la formation diplômante en passant par une formation qualifiante. C'est dans ce cadre que des ingénieurs agronomes en situation de classe ont reçu une formation de reconversion pour devenir des professeurs de lycée. On peut évoquer aussi la formation des instituteurs au centre de perfectionnement en linguistique 2 pour en faire des professeurs de collège.

Dans le même ordre d'idées, notons la formation en administration scolaire des chefs d'établissement du secondaire sous forme de séminaires d'une semaine chacun en 1993 et en 1994. Enfin, cette présente formation qui a démarré en juin 1997 pour finir en 2000 a été organisée pour 704 personnes chargées de la gestion du système éducatif à différents niveaux. Si en 1993 et en 1994, les chefs d'établissements n'avaient bénéficié que de 2 séminaires d'une semaine chacun, le plan de formation lancé en 1997, pour sa part, a duré environ 30 mois sans interruption.

En principe, après une formation qui a suscité tant d'engouement auprès des chefs d'établissement, des changements auraient dû se produire dans les collèges et lycées. Mais des dysfonctionnements persistent encore et les améliorations attendues tardent à venir.

Cependant, malgré ces multiples formations des enseignants et des administrateurs, le niveau et la qualité de l'enseignement sont toujours en baisse. Le personnel enseignant en nombre insuffisant n'a pas toujours la qualification requise. Les programmes d'enseignement souvent très longs sont mal exécutés et ne sont presque jamais épuisés. Les effectifs des élèves sont pléthoriques en ville et faibles en zone rurale. Les résultats aux examens ne sont pas satisfaisants et la gestion des établissements pose problème. Le manque de rigueur pédagogique et le laxisme dans la gestion des collèges et des lycées sont de mise. En somme, entre l'école et les familles une crise de confiance a fini par voir le jour.

Au regard de ce constat pas très luisant, nous nous sommes demandé qu'est-ce qui serait à la base de ce manque de performance dans les établissements entraînant un tel malaise? Par ailleurs, vu les pratiques peu recommandables en cours dans certains collèges et lycées, l'on se demande vraiment quel est le véritable rôle de ces chefs d'établissement ?

En quoi toutes ces formations ont-elles servi ? Quelles furent réellement les incidences de ces formations sur l'amélioration du fonctionnement du système éducatif en général et sur celui des collèges et lycées en particulier ?

Pourquoi les savoir-faire appris lors de la formation en administration scolaire n'ont-ils pas été transférés ? Etaient-ils transférables pour les chefs d'établissement restés à leurs postes? Sur ce plan, est-ce que les apprenants ont assimilé ce qui leur a été donné et savaient-ils réellement ce qu'on attendait d'eux ? Pourquoi ne voudraient-ils pas se transformer en des véritables acteurs du changement plutôt que de rester des simples agents de transmission ?

De notre point de vue, si les multiples formations organisées à l'intention des personnels de l'éducation n'ont pas abouti aux résultats escomptés, c'est parce que les formations à elles seules ne suffisent pas à améliorer le fonctionnement du système éducatif sans une réelle volonté politique de la part de l'Etat, c'est-à-dire un respect des engagements pris en faveur des lauréats. Nous pensons en effet, que l'absence d'une véritable implication des chefs d'établissement est liée à cette situation.

Par ailleurs, le dénuement dans lequel se trouvent les établissements d'enseignement secondaire et les chefs d'établissement mettent à nu les besoins d'équipement et d'entretien

des collèges et des lycées dont la résolution contribuerait en partie à l'amélioration du fonctionnement du système éducatif.

C'est dans le souci d'apporter une certaine réponse à toutes ces questions que nous avons envisagé cette recherche.

2. DEUXIEME CHAPITRE : PRESENTATION DU SYSTEME EDUCATIF GUINEEN

Le système d'enseignement guinéen apparaît organisé formellement en cycles ou degrés différents dont l'ordre est déterminé par l'âge des élèves et le niveau scolaire qu'ils ont atteint. Il comprend un premier cycle du primaire qui comprend l'école maternelle et le primaire qui compte six niveaux d'études ou classes (de la 1^{ère} à la 6^{ème} année = CP 1, CP 2, CE 1, CE 2, CM 1, CM 2). La fin de ce cycle est sanctionnée par un diplôme appelé certificat d'études primaires élémentaires (CEPE). L'entrée au Collège est subordonnée à l'acquisition de ce diplôme.

L'enseignement secondaire général dure 7 ans. Il est composé de deux cycles: le premier cycle ou Collège dont la durée est de 4 ans et le deuxième cycle ou Lycée qui dure 3 ans.

Les classes de 7^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème} et 10^{ème} années constituent le premier cycle du secondaire ou le collège. Ces quatre classes correspondent respectivement à la 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème} années dans le système d'enseignement français.

Le second cycle d'enseignement général constitue le lycée avec la 11^{ème} année, la 12^{ème} année et la terminale.

La distinction entre le premier et le second cycle du secondaire semble correspondre à deux étapes d'une même formation. La fin du premier cycle du secondaire ou le collège est sanctionnée par un examen national : le brevet d'études du premier cycle (BEPC) dont l'obtention ou l'échec conditionne, dans une large mesure, l'accès au second cycle du secondaire ou lycée et aux écoles d'enseignement technique et de formation professionnelle.

La spécialisation débute seulement au niveau de la première classe du second cycle du secondaire ou du lycée, c'est-à-dire la 11^{ème} année (la seconde) dont l'accès est réservé uniquement aux titulaires du brevet d'études du premier cycle. Les deux autres niveaux d'études du lycée c'est-à-dire la 12^{ème} année (première) et la Terminale sont des classes sanctionnées par des examens nationaux appelés respectivement baccalauréat première partie ou Bac1 et le Baccalauréat deuxième partie ou Bac2.

Il existe au sein du lycée ou second cycle du secondaire, trois filières (sciences sociales, sciences expérimentales et sciences mathématiques) appelées séries d'orientation

pour les élèves. Les deux premières séries débouchent principalement sur des filières professionnelles ou universitaires d'enseignement, médicales, juridiques, administratives et bureautiques. Tandis que la série mathématique conduit plutôt à des branches techniques de niveaux professionnels ou universitaires.

L'admission aux deux bacs et au concours d'accès aux Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) est le préalable pour la poursuite des études au Supérieur en régime présentiel avec une bourse d'entretien puisque la formation à distance développe les mêmes formations aux bacheliers ayant échoué au concours.

A la différence du régime présentiel, les étudiants de la formation à distance ne bénéficient pas de bourse d'entretien de la part du Gouvernement. Au contraire, ils paient une partie des leurs frais de scolarité.

Néanmoins, en cas d'échec répété au concours d'accès à l'université, l'élève est exclu du système ou alors peut s'orienter dans les écoles techniques ou professionnelles de type B.

2.1 ORGANISATION DU SYSTEME

Le système national recouvre trois ministères : le Ministère de l'Enseignement Pré-universitaire et de l'Education Civique (MEPU-EC) ; le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MET-FP) ; le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS).

Ces ministères ont tous pour missions chacun dans son secteur, la conception, l'élaboration et la mise en œuvre de la politique du gouvernement dans les domaines de l'enseignement élémentaire, secondaire, technique, supérieur et de la recherche, et de la lutte contre l'analphabétisme.

Pour accomplir sa mission, chaque ministère comprend un service central et des services déconcentrés. Les services centraux sont des services d'Etat dont la compétence territoriale est unique pour l'ensemble de la nation. Ils mettent en œuvre la politique du gouvernement dans le domaine de leurs missions spécifiques.

Pour sa part, le ministère de l'enseignement pré-universitaire et de l'éducation civique comprend : un secrétariat général ; un cabinet ; des services d'appui ; des directions nationales ; des services rattachés ; des organes consultatifs ; des projets publics.

Les directions nationales au nombre de trois sont :

- la Direction Nationale de l'Enseignement Élémentaire ;
- la Direction Nationale de l'Education Civique ;
- la Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire Général.

2.1.1 LES CYCLES

Le terme de cycles renvoie, dans le système éducatif guinéen, à la détermination de niveaux, de classes et de structures. Pris dans ce sens, un cycle est une suite de classes ou cours correspondant seulement à un niveau de l'enseignement ayant un objectif global déterminé.

L'emploi de ce terme se retrouve aux trois niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur).

2.1.1.1 LE PREMIER CYCLE OU ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE

Il est obligatoire pour tous les enfants en âge de scolarité (l'âge fixé pour la scolarisation est de 7 ans). Sa durée est de six ans.

Selon le service des statistiques du ministère de l'éducation, au titre de l'année scolaire 1996/97, le premier cycle a accusé un taux brut de scolarisation de 50% avec 649835 élèves. Il employait 13415 instituteurs. La fin de ce cycle est sanctionnée par **un examen national d'entrée en 7^è année** qui marque le début du secondaire.

L'enseignement élémentaire bénéficie de l'appui systématique des organisations onusiennes (Unicef, Unesco, Banque Mondiale) dans le cadre programme de l'éducation pour tous (PEPT) qui vise la scolarisation universelle de tous les enfants en âge d'aller à l'école. Nous vous proposons plus loin le tableau statistique de l'évolution des variables de l'enseignement élémentaire de 1992 à 2004. Il montre les progrès réalisés au niveau de ce secteur depuis plus d'une décennie.

Cependant, ce soutien à l'élémentaire bien que bénéfique pour le pays pose de sérieux problèmes aux autres paliers du système éducatif guinéen que sont le secondaire, le professionnel et le supérieur. C'est ce que nous allons voir dans le volet enseignement secondaire.

Tableau 3 : Evolution des principales variables de l'enseignement élémentaire de 1992 à 2004.

Année	Ecoles	Salles	Maîtres			Elèves		
			Femmes	Hommes	Total	Filles	Garçons	Total
1992/93	2779	9272	2004	6573	8577	133777	288092	421869
1993/94	2849	10443	2184	7534	9718	154138	317654	471792
1994/95	3118	11154	2832	8826	11658	182493	362236	544729
1995/96	3237	12087	2990	8885	11875	200807	383354	584161
1996/97	3534	13836	3281	9953	13234	233415	416420	649835
1997/98	3723	14904	3405	10478	13883	249088	425644	674732
1998/99	3906	16510	3873	11639	15512	276708	449853	726561
1999/2000	4289	18282	4498	12842	17340	314778	475719	790497
2000/2001	4602	20043	4813	14431	19244	350446	503177	853623
2001/2002	5278	23655	4979	16146	21125	417556	580089	997645
2002/2003	5765	24491	5729	18130	23859	458116	615342	1 073458
2003/2004	6140	25863	6119	19242	25361	497122	650266	1 147388
TAMA*	11,0%	16,3%	18,7%	17,5%	17,8%	24,7%	11,4%	15,6%

Source : La lettre d'information de l'Education, N° 1, Octobre 2004. **TAMA*** : Taux d'accroissement Moyen Annuel

2.1.1.2 LE DEUXIEME CYCLE OU ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Il dispense aux jeunes et aux adolescents une formation visant à assurer le plein épanouissement de leurs facultés intellectuelles et manuelles et à leur procurer un niveau de culture favorisant leur insertion harmonieuse dans la vie professionnelle et sociale. Ainsi, l'enseignement secondaire général oriente l'élève soit vers :

- les écoles professionnelles de type A ou B ;
- l'enseignement supérieur.

L'enseignement secondaire général comprend deux cycles :

- Un premier cycle d'observation correspondant au **Collège** d'une durée de quatre (4) ans. L'élève y approfondit les connaissances de base à travers un enseignement dit de "tronc commun" axé sur les matières fondamentales.

La fin du premier cycle est sanctionnée par un examen national en vue d'obtenir le **Brevet d'Etudes de Premier Cycle (BEPC)**. Cet examen a lieu à la fin de la 10^{ème} année. L'élève est autorisé à le subir deux fois. En cas d'échec après cette période, il est exclu de l'enseignement général, mais autorisé à s'orienter dans l'enseignement technique ou professionnel dans les écoles dites de "**type A**".

- Le deuxième cycle ou cycle d'orientation correspondant au **Lycée** d'une durée de trois (3) ans. L'élève y aborde dans l'option de son choix (Sciences mathématiques, Sciences sociales, Sciences expérimentales, franco-arabe) les théories scientifiques, historiques, philosophiques et techniques adaptées à son âge et le préparant à ses études ultérieures (supérieures ou professionnelles).

Le deuxième cycle est caractérisé par un enseignement optionnel de spécialité dans les profils ci-dessus cités entre lesquels l'élève s'oriente librement, selon ses aptitudes intellectuelles et son goût pour les métiers et les professions qu'il souhaite exercer dans l'avenir. Les matières de tronc commun deviennent désormais des matières de spécialité correspondant aux profils de ce cycle avec en plus l'anglais, l'économie et la philosophie.

La fin de ce cycle est sanctionnée par le **Baccalauréat** 1^{ère} partie en 12^{ème} année et la 2^{ème} partie en terminale selon l'option de l'élève. L'admission aux deux bacs et au concours d'accès aux Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) est le préalable pour la poursuite des études au Supérieur en régime présentiel avec une bourse d'entretien puisque la formation à distance développe les mêmes formations aux bacheliers ayant échoué au concours. A la différence du régime présentiel, les étudiants de la formation à distance ne bénéficient pas de bourse d'entretien de la part du Gouvernement. Au contraire, ils paient une partie des leurs frais de scolarité.

Néanmoins, en cas d'échec répété, l'élève est exclu du système ou alors peut s'orienter dans les écoles techniques ou professionnelles de "type B".

Les plans d'études au secondaire prévoient trente (30) heures hebdomadaires au 1^{er} cycle ou Collège et trente deux (32) au 2^{ème} cycle ou Lycée.

Tableau n°4 prévisionnel des infrastructures et des élèves en 1995/96

Statistiques	Existant 1994/95	Augmentation attendue	Prévisions 1995/96
Ecoles	306	21	327
Nombre de classes	2271	105	2376
Effectifs des élèves	Garçons : 95471 Filles : 32046 Total : 127517	14385	Garçons : 104766 Filles : 37136 Total : 141902
Effectifs des enseignants	4690	212	4902 dont 596 femmes

Source : Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire Général

L'enseignement secondaire comptait 306 établissements sur une projection de 327 ainsi répartis :

- 226 collèges ruraux
- 33 lycées urbains
- 47 collèges- lycées dont 5 ruraux.

Avec un accroissement de 11,18%, les prévisions pour 96/97 sont de 327 écoles pour 141902 élèves dont 104 766 garçons et 37136 filles. Cet accroissement des effectifs qui est lié à la mise en œuvre du Programme d'ajustement sectoriel de l'éducation (PASE1) à l'élémentaire depuis 1991/92 pose de plus en plus de problèmes au secondaire qu'il serait urgent de cerner afin d'éviter une explosion dans ce cycle.

2.1.1.3 L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

L'enseignement supérieur est constitué d'un réseau d'universités et d'institutions de recherche. Les institutions d'enseignement supérieur sont actuellement au nombre de dix (10). Ce réseau est constitué des universités de Conakry et Kankan, des Instituts Supérieurs des mines et Géologie, des Sciences de l'Education, des Sciences Agro-Vétérinaires, des Arts et de la Formation à distance. Les Centres universitaires de Labé et de N'Zérékoré et l'Ecole Préparatoire aux Ecoles d'ingénieurs complètent la liste.

2.2 L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET SES REALITES

« Parent pauvre du système éducatif guinéen, l'enseignement secondaire ne reçoit que 15% des dépenses publiques d'éducation et, avec un taux brut de scolarisation de 26,8% contre 56,6% pour la moyenne des pays en développement, accuse un énorme retard¹ ». D'après le service des statistiques du MEPU-EC, avec le Programme Education Pour Tous (PEPT), le taux brut de scolarisation a atteint 78% en 2005 avec la perspective de 100% d'ici à 2013.

La question soulevée ici n'est certes pas de remettre en cause la priorité accordée à l'enseignement primaire universel dans la réalisation des objectifs d'éducation pour tous, priorité qui doit continuer à mobiliser les efforts. C'est surtout cette explosion des effectifs sans accompagnement au secondaire, qu'il convient de voir avec objectivité en vue de prendre des mesures immédiates afin d'éviter une crise au secondaire.

En effet, si les progrès attendus dans le cadre du Programme Education pour Tous (PEPT) au primaire se réalisaient et si les efforts ne se font pas à la même hauteur au secondaire, il est évident qu'il y'aura une situation de crise qui conduirait infailliblement à un effondrement au primaire.

Nous vous proposons dans le tableau 5 qui suit, le taux brut de scolarisation selon les régions administratives et le sexe de 1998 à 2004.

¹ La lettre de l'association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), vol 16, N° 8, juillet - septembre 2004.

Tableau 5 : Taux brut de scolarisation par Région et par sexe en 1998/99 et en 2003/2004.

Régions	1998-1999			2003-2004		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Boké	38,4%	68,4%	53,1 %	63%	76%	70 %
Conakry	76,8%	96,6%	86,5 %	119%	138%	128 %
Faranah	30,2%	62,8%	46,1 %	71%	89%	80 %
Kankan	28,3%	59,9%	43,8 %	60%	74%	67 %
Kindia	36,4%	68,0%	51,9 %	71%	83%	78 %
Labé	29,9%	46,4%	37,9 %	56%	64%	60 %
Mamou	26,7%	51,7%	38,9 %	60%	75%	68 %
N'Zérékoré	40,0%	75,3%	57,2 %	57%	70%	64 %
National	39,9 %	67,6 %	53,5 %	70 %	83 %	77 %

Source : La lettre d'information de l'Education, N° 1, Octobre 2004.

A partir de ces tableaux, il est possible d'appréhender les problèmes de tous ordres engendrés au secondaire par un appui important à l'élémentaire sans mesure d'accompagnement pour le secondaire.

Cet accroissement des effectifs aura pour conséquences :

- 1) L'aggravation de la sélection à la fin de l'élémentaire qui entraînera le rejet de milliers de jeunes enfants dans la rue sans aucune perspective sérieuse de formation et de préparation à l'entrée dans la vie.
- 2) L'engorgement à la fin du cycle primaire avec des taux de redoublement très importants. Ce qui va réduire considérablement l'efficacité interne au primaire tout en entraînant un gaspillage énorme de ressources.

Pour éviter des dérapages, les autorités de l'éducation devraient prendre en compte les besoins d'éducation des familles et faire en sorte que les progrès réalisés au primaire soient accompagnés à peu près des mêmes mesures au secondaire, au professionnel et au supérieur. Il est important de savoir aussi que, en dépit de la faiblesse des moyens dans les autres cycles, les autorités guinéennes sont confrontées entre autres à deux défis majeurs à savoir relever le

défi de la scolarisation universelle d'ici à 2015 et l'élargissement de l'enseignement secondaire.

En Guinée, d'après le service des statistiques et planification scolaire, les taux de croissance des effectifs dans l'enseignement primaire ont connu ces dernières années une progression atteignant plus de 50% de la population scolarisable (voir tableau).

Tableau 6: Evolution des taux bruts de scolarisation par sexe de 1993/94 à 2003/04

Sexe	Années										
	1993/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/2000	00/01	01/02	02/03	03/04
Filles	25,7%	29,2%	31,5%	35,5%	36,9%	39,9%	44,3%	50,0%	63,0%	67,0%	70,0%
Garçons	55,1%	60,5%	62,1%	66,0%	65,7%	67,6%	69,7%	72,0%	79,0%	81,0%	83,0%
Total	38,6%	44,5%	46,5%	50,5%	51,0%	53,5%	56,7%	61,0%	72,0%	74,0%	77,0%

Source : La lettre d'information de l'Education, n° 1, octobre 2004.

A partir de ce tableau, nous voyons que le taux brut de scolarisation des filles est passé de 25,7% en 1993/94 à 70,0% en 2003/04. Pour la même période, celui des garçons est passé de 55,1% à 83,0%. Le rythme est très important et mérite que des dispositions soient envisagées pour éviter un goulot d'étranglement dans un proche avenir. Car, un appui aussi important à l'élémentaire sans mesure d'accompagnement pour le secondaire est à la base de la plupart des problèmes de tous ordres engendrés au secondaire. Encore une fois de plus, un appui exclusif à l'enseignement élémentaire n'est pas sans conséquences pour l'enseignement secondaire et les autres paliers. Logiquement, les enseignements secondaire, supérieur, technique et professionnel devraient, à leur tour, enregistrer des processus de croissance en rapport avec ceux de l'élémentaire.

Malheureusement, ces processus d'augmentation des effectifs n'ont pas été accompagnés par des mesures structurelles de développement du système éducatif au niveau des autres paliers. Ce qui se traduit par un manque du développement du réseau scolaire, une dégradation des bâtiments existants, un manque de ressources techniques et pédagogiques et un manque de formation des enseignants.

Ceci a pour conséquence une « crise de vieillissement » qui nécessite l'adaptation des structures, des contenus, des moyens et des langages, des modalités d'organisation et des

pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Nous vous proposons dans le tableau 7 une répartition des élèves selon le type d'établissement.

Tableau 7: Répartition des élèves selon le type d'établissement en 2003

Régions	Types d'établissements			Total
	Collège	Lycée	Lycée Collège	
Boké	16580	5783	7604	29967
Conakry	50462	26196	31851	108509
Faranah	11435	2878	5680	19993
Kankan	9609	0	18491	28100
Kindia	19510	1273	11799	32582
Labé	17585	3523	3423	24531
Mamou	8891	1995	5227	16113
N'Zérékoré	25059	9423	7214	41696
Ensemble	159131	51071	91289	301491

Source : Service Statistiques et Planification

Conakry, juillet 2003

Ce vieillissement de l'école par rapport aux besoins d'une société guinéenne en pleine mutation, donc, confrontée à des processus de changement rapide assortis de demandes de plus en plus exigeantes dans les domaines de la transmission des savoirs de base et de la qualité de l'éducation, de l'articulation de l'enseignement avec la vie active, pose de nouveaux défis aux chefs d'établissement. L'ensemble de ces facteurs rend difficile la situation actuelle du système éducatif et la vie dans les établissements. Le tableau 8 qui suit est une répartition des établissements selon le type. Il permet au lecteur d'imaginer la situation des besoins en personnel enseignant et d'encadrement, en équipement qui se posent aussi bien en ville qu'en zones périurbaine et rurale.

Tableau 8: Répartition des établissements par type en 2003

Régions	Types d'établissements			Total
	Collège	Lycée	Lycée Collège	
Boké	31	8	5	44
Conakry	131	9	47	187
Faranah	29	2	5	36
Kankan	37	0	10	47
Kindia	47	2	11	60
Labé	47	8	4	59
Mamou	37	3	3	43
N'Zérékoré	66	8	7	81
Ensemble	425	40	92	557

Source : Service Statistiques et Planification

Conakry, juillet 2003

Ce tableau nous montre que le nombre d'établissements publics au secondaire est passé de 327 en 1996/97 à 557 en 2003, soit une augmentation de 58,70%. Pour la même période, le nombre de chefs d'établissement et adjoints est passé du simple au double (de 600 à plus de 1200) puisque la plupart des établissements en fonction des tailles sont gérés par 3 cadres au lieu de 2.

Selon un rapport de la Direction nationale de l'enseignement secondaire général, « la pléthore d'élèves dans les collèges et lycées et la vétusté des infrastructures d'accueil posent d'énormes problèmes de sécurité et d'encadrement des adolescents devant la menace de la violence et des conduites déviantes dans les écoles.

Ces dysfonctionnements résultent, pour l'essentiel, non pas d'un défaut de structure mais d'une compétence insuffisante des agents à laquelle s'ajoute le dénuement en moyens de fonctionnement. Autant mettre en place un dispositif pour la prévention des conduites à

risques dans les établissements secondaires¹ ». Peut être que la création de la Direction nationale de l'Education Civique est une amorce de réponse du MEPU-EC à ce problème.

Toujours est-il que la massification de l'enseignement a porté la crainte de la qualité de l'éducation. C'est ce que dit un rapport restreint de la direction nationale de l'enseignement secondaire de 2004 autour de ce thème, soulignant les risques pour une faiblesse de la qualité de l'enseignement.

Soucieuses de l'amélioration de la qualité de l'éducation, les autorités guinéennes ne cessent de déployer de moyens importants pour mettre en place les infrastructures nécessaires et les équiper. Ces infrastructures constituent en effet, un facteur important dans l'analyse de la qualité de l'éducation étant donné leur impact sur le travail et la motivation des enseignants et des élèves.

A cet effet, le service statistiques et planification (SSP) du MEPU-EC avait publié en 2002 un rapport portant sur l'évolution des infrastructures scolaires dont nous vous proposons le tableau. Entre 1990 et 2000, ce sont 169 écoles qui ont été construites pour un total de 1932 classes soit des évolutions respectives de 7,3 et 11,9% .

¹ op. cit

Tableau 9: Evolution des infrastructures dans le secondaire de 1990 à 2000

Années	Nombre d'Ecoles	Nombre de salles de classe
1990/91	230	1611
1991/92	235	1897
1992/93	244	1988
1993/94	252	2040
1994/95	300	2151
1995/96	306	2271
1996/97	310	2513
1997/98	329	2704
1998/99	358	2897
1999/2000	399	3543
TAMA*	7,3	11,9

Source : Service statistiques et planification scolaire du MEPU-EC

* TAMA : taux d'accroissement moyen annuel

Abordant la question des défis du secondaire pour les années futures, Keith M. Lewin, dans un article « *Prévoir et Planifier* » de la revue de l'ADEA note qu'« en Afrique subsaharienne, l'enseignement secondaire est confronté à de nombreux défis. Il y a d'abord, le défi de l'accès en raison de la forte augmentation de la demande, du fait des progrès réalisés par la scolarisation universelle. Puis celui de l'expansion, car la concrétisation des objectifs de Dakar et du millénaire dépend en partie du développement des systèmes secondaires. Enfin, il y a le défi du contenu de l'enseignement secondaire, sachant qu'il s'avère que la croissance d'un pays serait étroitement liée au niveau de connaissances théoriques et pratiques, qui doit être supérieur à celui dispensé par l'éducation de base¹ ».

¹ Keith M. Lewin, *Prévoir et planifier*, in La lettre de l'association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), P. 8, vol 16, N° 8, juillet - septembre 2004.

Malheureusement, les structures actuelles de dépenses du programme éducation pour tous n'autorisent pas une augmentation de l'accès et de la participation dans le secondaire.

Pour K.M. Lewin¹, en Afrique subsaharienne, les dépenses publiques par élève du secondaire sont en moyenne cinq fois supérieures à celles du primaire – voire huit à dix fois plus élevées dans certains pays ayant les taux d'inscription les plus faibles.

Ce constat à lui seul montre à quel point l'élargissement de l'accès sera difficile à financer de manière viable. Pour pouvoir mener de front progrès économique et expansion du secondaire, les coûts unitaires devront baisser. Comment ?

En Afrique, le niveau actuel de mobilisation des ressources internes et externes reste très éloigné des besoins de financement de l'éducation primaire universelle d'ici à 2015.

L'enseignement secondaire présente en moyenne des coûts unitaires de 3 à 5 fois plus élevés que ceux du primaire. On estime en outre que les effectifs d'élèves achevant le primaire vont tripler d'ici à 2015.

Avec de tels paramètres, le seul maintien des taux de transition primaire/secondaire actuels- et à fortiori leur augmentation ne pourra être assuré dans la plupart des pays africains. A moins que ne soient entreprises des réformes drastiques pour réduire sensiblement les dépenses unitaires en baissant les coûts des constructions scolaires, des équipements, des manuels scolaires, des matériels didactiques et des personnels...Renforcer l'efficacité en diminuant fortement les redoublements et toutes les autres sources de gaspillage et d'inefficacité, tout comme la mobilisation de nouvelles ressources budgétaires et extra-budgétaires.

Nous voyons donc que le développement du secondaire pose des problèmes colossaux de viabilité financière que « seule une hardiesse novatrice susceptible à la fois de mobiliser les ressources latentes du système et de la société et de les transformer efficacement en résultats, permettra de résoudre : décentralisation, participation, partenariat public-privé, recours à l'enseignement à distance, utilisation plus efficace des personnels, appui des ressources extérieures comme catalyse réformes et ancrage dans des déficits significatifs que l'effort interne ne peut combler... »².

¹ ibid

² Mamadou Ndoeye, *in* La lettre de l'association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), P.2, vol 16, N° 8, juillet - septembre 2004.

Au-delà du financement, ces approches novatrices concernent la promotion d'un modèle d'enseignement secondaire adapté aussi bien aux ressources locales qu'aux besoins actuels et futurs du pays face aux défis auxquels il est confronté. A cet égard, actualiser des finalités, des objectifs et des contenus obsolètes devient une tâche importante.

Cependant, il faudra aussi élargir les perspectives de façon à ce que l'enseignement secondaire ne soit plus seulement considéré comme un cycle de transition qui prépare à l'enseignement supérieur. La diversité des formations que doit offrir l'enseignement secondaire doit préparer les jeunes à faire face aux défis de leur époque et de leur environnement en développant chez eux la pensée critique, la culture scientifique et technologique, la capacité d'adaptation, l'apprentissage tout au long de la vie.

De ce point de vue, la réforme des curricula est incontournable. A travers la définition des contenus et d'objectifs pertinents, les enjeux de la formation se joueront à deux niveaux :

1. la prise en considération rigoureuse par la Guinée, dans la formulation des finalités et des programmes de l'enseignement secondaire, de profils, de compétences, de la qualité et de la quantité des ressources humaines propres à assurer le développement ;

la promotion de processus et de procédures de formation qui donnent du sens aux apprentissages scolaires, en établissant un lien interactif avec le champ de la pratique sociale, de façon à éclairer leur compréhension, leur utilité et leur utilisation dans l'environnement spécifique.

2.2.1 LES DIFFICULTES DU SECONDAIRE

Les graves problèmes auxquels le secondaire pouvait être confronté suite à la rénovation et au développement de l'enseignement de base n'ont pas été suffisamment perçus¹. Il s'agit notamment de :

- l'accroissement des effectifs ;
- l'accroissement des besoins en personnels ;
- la formation des cadres ;
- l'orientation des élèves dans le postprimaire ;

¹ Rapport du directeur national de l'enseignement secondaire général à l'atelier sur la rentrée de 1997.

- l'accroissement des infrastructures et des équipements ;
- la poursuite des innovations entamées au primaire ;
- la rénovation et l'adaptation des programmes, etc.

Tableau 10 : Evolution des principales variables scolaires de 1989/1990 à 2002/2003.

Années	Pop scolarisée		% Filles	Nombre		Ratio	Enseignants		Ratio
	Total	Filles		Ecoles	Classes		Total	Femmes	
1989/90	71970	17453	24,25	226	1591	45	3904	449	18
1990/91	75674	17739	23,44	230	1611	47	4846	622	16
1991/92	87975	20905	23,76	235	1897	46	4572	644	19
1992/93	97533	23703	24,30	244	1988	49	3417	522	29
1993/94	108459	26444	24,38	252	2040	53	3629	510	30
1994/95	120232	30017	24,97	300	2151	56	4198	493	29
1995/96	127517	32046	25,13	306	2271	56	4690	80	27
1996/97	143243	36817	25,70	310	2513	57	4958	524	29
1997/98	153661	39449	25,67	329	2704	7	5099	573	30
1998/99	165934	43336	26,12	358	2897	57	5356	575	31
1999/00	196651	52334	26,61	3999	3244	61	5524	539	36
2000/01	232567	65334	28,09	444	3543	66	6471	575	36
2001/02	271089	78906	29,10	512	4142	65	7246	626	37
2002/203	301491	937231	31,09	557	4750	63	8409	630	36

Source : Service Statistiques et Planification

Conakry, juillet 2003

La pléthore d'élèves dans les collèges et lycées et la vétusté des infrastructures d'accueil posent d'énormes problèmes de sécurité et d'encadrement des adolescents devant la menace de la délinquance dans les écoles. Ceci a pour conséquence la négligence des

décideurs face à certains problèmes du secondaire, sauf quand ils constituent une alerte. Une autre source de problème est le déficit de communication entre les services déconcentrés et la direction nationale de même que l'imprécision des responsabilités.

Lors de l'évaluation des besoins de formation, il a été constaté qu'au niveau administratif, les responsables des structures chargées de la gestion du sous secteur (IRE, DPE/DCE, chefs d'établissement, etc.) n'ont pas tous la qualification professionnelle adéquate correspondant aux objectifs et aux orientations de l'enseignement secondaire. Ceci accroît les difficultés de conception, de compréhension et d'application des textes réglementaires.

La formation des chefs d'établissement n'a pas été suivie. Rappelons qu'entre 1994 et 1995, les chefs d'établissement ont bénéficié de deux séminaires d'une semaine chacun pendant les vacances d'été sur financement de la coopération française. Il était devenu temps de relancer cette formation en administration scolaire en raison de l'urgence des problèmes à résoudre au secondaire.

Si dans les cadres organiques les textes sont définis, il n'en est pas de même pour les tâches. Dans les établissements, des conflits de compétence apparaissent de temps à autre. La définition de ces postes n'a pas toujours tenu compte des spécificités des zones mais plutôt de la taille des effectifs.

Selon la Direction nationale de l'enseignement secondaire général, « les problèmes d'ordre pédagogique concernent les programmes d'enseignement qui nécessitent une rénovation et une insertion de ceux rénovés. Le manque total de manuels pour enseignants et élèves et dans toutes les disciplines retient l'attention ».

Une autre difficulté et non des moindres concerne l'orientation scolaire qui n'est jusqu'ici pas fonctionnelle en raison du manque de formation du personnel ayant en charge cette activité. Notons entre autre que la mauvaise information des élèves, l'insuffisance des filières d'études, le manque d'outils d'orientation adaptés au système éducatif ou la limitation des activités de formation aux disciplines actuelles de tronc commun sont un handicap.

A la lumière de ce constat, on peut affirmer que la gestion des collèges et lycées est minée par des problèmes d'ordre administratif et pédagogique.

Interrogés, les chefs d'établissement affirment que ces dysfonctionnements sont dus à :

- l'insuffisance du suivi de l'évaluation et du contrôle d'une part,

- d'autre part, ils évoquent le manque d'écoute du personnel d'encadrement,
- l'absentéisme du corps d'encadrement pédagogique,
- la surcharge du principal ou proviseur, bref une non répartition équitable des tâches,
- le non respect de la voie hiérarchique ou alors des lacunes dans le règlement intérieur.

A ceci il faut ajouter le manque de clarifications des missions qui conduit au manque de consignation des attributions au règne de l'oralité où la supposition fait du chemin. En pareil cas, il est évident que les conflits d'attribution demeurent de même que les ambiguïtés de la question hiérarchique¹.

Tableau 11 : Répartition du personnel administratif par fonction en 2003

Région	Principal	Proviseur	Censeur	D/Etude	Surveillant	Conseiller Orientat	Examen Transfert Contrôle	Secrétaire	Archiviste Bibliothécair	Total
Boké	35	16	15	27	36	27	1	6	9	112
Conakry	122	68	50	139	238	110	8	102	53	890
Faranah	32	7	7	15	29	26	0	8	2	126
Kankan	35	15	13	23	36	26	1	5	4	158
Kindia	49	15	12	47	81	32	0	7	4	248
Labé	49	11	9	25	25	15	0	5	7	146
Mamou	38	8	6	24	20	11	0	3	3	113
N'Zérékoré	71	28	15	53	52	45	0	11	6	281
Ensemble	431	168	127	353	517	292	10	147	88	2133

Source : Service Statistiques et Planification

Conakry, juillet 2003

¹ Op.cit

Par ailleurs, en examinant ce tableau, l'on s'aperçoit que ce sont plus de 2000 cadres qui ont la responsabilité de l'encadrement des jeunes dans les écoles secondaires. Or, ce sont environ 500 chefs d'établissement et adjoints, soit le 1/4 qui ont bénéficié de la présente formation. Les autres n'ont pas bénéficié du programme d'où l'ampleur de la tâche à faire pour les formateurs si toutefois cette formation devrait être généralisée.

Pour notre part, nous avons constaté que les insuffisances du cadre au poste de direction sont souvent dues à l'ignorance qui se manifeste par un non exercice de la fonction. Ce qui a pour conséquences :

1. le manque d'autorité,
2. l'hésitation à prendre des décisions,
3. la méconnaissance de l'environnement se traduisant soit par un laxisme ou alors une autocratie ;
4. la rétention de l'information qui est à la base de rumeur.

A ces insuffisances, il ne faudrait pas négliger la nomination du chef d'établissement qui tient beaucoup plus de l'humeur du décideur que de l'expérience, de la formation et des compétences du promu. L'heureux promu a souvent une méconnaissance totale des textes réglementaires. C'est pourquoi leur compréhension et leur interprétation lui posent souvent assez de difficultés. C'est la raison pour laquelle qu'une formation préalable en administration scolaire est en soi nécessaire.

C'est seulement par une formation appropriée, c'est-à-dire une formation aux fonctions que ces lacunes seront comblées. Une telle formation professionnelle contribuerait hautement à la revalorisation de la fonction de chef d'établissement pour en faire un métier. Ce qui fera passer le principal ou proviseur du statut d'agent d'exécution ou de transmission à celui d'acteur concepteur et porteur de projet pour son école. Ainsi, la formation des chefs d'établissement comprise de cette façon deviendra un processus continu qui s'intéressera aux effets et aux impacts de la formation sur lesquels un jugement sera porté à partir d'un référentiel de valeurs qui se construirait dans l'action et qui évoluerait avec elle.

La mesure de l'efficacité d'un tel processus d'apprentissage du système de formation renverrait à la problématique plus large de l'évaluation et à deux questions précises : pourquoi évaluer et comment évaluer ?

C'est pourquoi il est important de distinguer les pratiques évaluatives des pratiques de contrôle dans la mesure où le contrôle consiste à vérifier la conformité des apprentissages effectués par rapport à une norme préétablie alors que l'évaluation, pour sa part, recherche davantage la valeur et le sens de l'activité de formation, en faisant un jugement en vue d'une prise de décision.

2.2.2 LA NECESSITE DES REFORMES AU SECONDAIRE

Dans la plupart des pays africains, les systèmes d'enseignement secondaire n'ont pratiquement pas changé depuis 20 ou 30 ans¹. Un immense travail est à mettre en chantier, de la définition des compétences clés à la révision des programmes.

En 2002, le Département du développement humain pour la région Afrique de la Banque Mondiale a lancé une étude régionale sur l'enseignement secondaire en Afrique. Cette étude sur quatre ans (2002-2005) est menée conjointement avec des pays d'Afrique subsaharienne ainsi que des partenaires et des spécialistes africains de l'éducation des secteurs public et privé.

Les résultats de cette recherche sont clairs et sans ambiguïté : « si l'éducation primaire reste pour tous la priorité, elle ne suffit pas pour assurer le progrès social et la croissance économique en Afrique, tous deux indispensables ».

Par ailleurs, « la plupart des pays sont confrontés à de graves pénuries d'enseignants qualifiés, et la concrétisation des objectifs de l'Education Pour Tous dans le primaire impose de consolider l'enseignement secondaire, dernière étape avant la formation professionnelle des enseignants ». Malgré la formation de milliers d'enseignants dans les universités et écoles professionnelles spécialisées, les écoles guinéennes sont en manque puisque, l'Etat, sous perfusion du Fonds Monétaire International et de la Banque Mondiale, ne peut recruter sans l'accord de ces deux principaux bailleurs de fonds.

Depuis la tenue des états généraux de l'éducation en juin 1984, plusieurs réformes ont vu le jour dans le souci d'améliorer la qualité de l'enseignement au secondaire. Ce sont entre autre, l'allongement du cycle au secondaire qui passe de 5 à 7 ans, la formation continue des enseignants et des administrateurs, le renforcement de l'autorité dans les structures

¹ Jacob Bregman, *Réformer sans tarder*, in La lettre de l'association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), P.5, vol 16, N° 8, juillet - septembre 2004.

déconcentrées de l'éducation que sont les IRE et DPE et à l'échelon local, les établissements d'enseignement.

S'agissant de la formation des enseignants, tous les ingénieurs agronomes en situation de classe ont été invités à suivre à l'ISSEG une formation de reconversion de 3 ans dans les disciplines de leur choix s'ils voulaient continuer à enseigner et à rester dans la fonction publique. Au terme de ladite formation, ils redevenaient des professeurs de lycée. Ensuite, des instituteurs en service dans les collèges ont bénéficié de formation au Centre de Perfectionnement en Linguistique 1&2 (CPL) d'alors pour redevenir des professeurs de français ou de sciences au collège.

A tout ceci, il faudrait noter l'ouverture à l'ISSEG d'un département de formation de conseillers pédagogiques et de professeurs d'école normale et d'un autre chargé de la formation des professeurs de collège et de lycée. Seuls les conseillers pédagogiques et professeurs d'école normale sont automatiquement affectés après leur sortie à l'ISSEG. Ceci, parce ce sont des fonctionnaires qui étaient déjà en poste. Quant aux professeurs de collège et de lycée, malgré la pénurie d'enseignants, ils ne sont pas recrutés dès leur sortie. Ceux qui ont la chance, passent des contrats avec des écoles privées ou l'Etat pour avoir un statut de contractuel jusqu'au jour où ils seront recrutés à la fonction publique par voie de concours.

C'est dire que malgré toutes ces formations d'enseignants et d'administrateurs, le système d'enseignement au secondaire guinéen est toujours le même malgré la forte augmentation du nombre d'élèves qui entrent au secondaire d'année en année.

Il avait été également prévu une réforme et une harmonisation des programmes de sciences et de français au secondaire à l'échelle de la région ouest africaine. Cette réforme piétine jusqu'à présent malgré l'envoi régulier à l'INRAP d'assistants techniques français et canadiens pour accompagner ladite réforme et sa mise en œuvre. On a l'impression que tous ces projets ne font que s'empiler les uns sur les autres.

Les programmes en vigueur sont plus ou moins dépassés et les efforts d'amélioration s'ils existent, n'ont pas produit d'effet encore. Ce qui me fait dire que ces programmes sont surchargés, car les rares changements dont ils ont fait l'objet ont consisté à rajouter ou à diminuer des matières. Or, il serait intéressant que des sujets nouveaux comme les technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE) ou un programme d'éducation civique fassent l'objet d'enseignements.

Présentement, pour Jacob Bregman¹, tous les pays qui sont sur la bonne voie par rapport aux objectifs de l'EPT éprouvent de sérieuses difficultés pour gérer le flux des diplômés du primaire, qui risquent d'être bloqués aux portes du secondaire. En principe, la réglementation de l'accès aux établissements secondaires en passant par une sélection en fin de primaire est incompatible avec l'objectif d'universalisation de l'enseignement primaire.

Les bailleurs de fonds ont leur part de responsabilité car plusieurs d'entre eux continuent à insister exclusivement sur l'EPT dans le primaire, sans reconnaître la nécessité d'élargir l'accès au secondaire ou au professionnel. Heureusement que dans certains pays comme l'Afrique du Sud, l'Ouganda et la Tanzanie, l'on constate un début de prise de conscience alors que la situation est potentiellement explosive dans la plupart des autres pays.

2.2.3 LA REVISION DES PROGRAMMES

Quels sont les objectifs de l'enseignement secondaire et pourquoi investit-on dans ce niveau d'éducation ?

L'introduction d'une telle réforme exige non seulement un débat national mais aussi une formation et un appui pour les enseignants, les chefs d'établissement et l'ensemble des acteurs dont la participation est indispensable pour le succès des réformes. Il est temps de revoir toutes les approches en matière d'éducation et de se séparer des schémas traditionnels.

Au regard du niveau d'évolution actuel du guinéen et des réalités socio-économiques du moment, nous estimons que nous avons besoin d'un modèle d'enseignement à la fois primaire et secondaire viable.

Il serait loisible de proposer dans les collèges dès à présent des filières très souples d'éducation et de formation technique et professionnelle, qui permettront aux élèves d'acquérir des compétences pré-professionnelles de base et de décider de leur orientation en fonction des nouveaux métiers ou selon des besoins ou des centres d'intérêt professionnel. Les lycées pour leur part doivent davantage se rapprocher du monde du travail et préparer les jeunes à une transition réussie soit vers le supérieur ou l'enseignement technique et professionnel sans pour autant offrir une formation à l'emploi.

¹ Op. cit.

Il est évident qu'une telle expérience ne tardera pas à avoir un impact profond sur les formes d'acquisition des manuels scolaires, des équipements ou des matériels d'apprentissage.

En résumé, disons que l'éducation pour tous au primaire est une priorité certes, mais elle ne suffit pas. Il faut nécessairement élargir le champ d'action pour y intégrer le secondaire. De même il est devenu urgent pour que les responsables du système éducatif réfléchissent à la rentabilité et à la qualité du système éducatif et s'interrogent sur la pertinence de ses résultats.

2.3 NOTIONS D'ETABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT

En Guinée, l'établissement scolaire est un espace aménagé pour des fins d'instruction qui est sous la responsabilité du ministère de l'éducation nationale. Quant à l'origine du terme établissement, nous savons qu'il existe des entreprises industrielles ou commerciales qui sont appelées établissements et qui peuvent avoir un caractère public, mixte ou privé.

L'établissement d'enseignement est, pour sa part, une institution éducative où l'on dispense un enseignement scolaire et une éducation aux jeunes générations.

En Guinée, les établissements publics sont laïcs et leur gestion est assurée par une équipe composée du chef d'établissement, de son et/ou ses adjoint(s), d'un conseiller à l'orientation, d'un ou de deux surveillants et d'un secrétaire archiviste.

Dans chaque établissement d'enseignement secondaire fonctionnent : le conseil de discipline, le conseil de professeurs, les groupes techniques qui sont des organes consultatifs.

Le Chef d'établissement est le premier responsable de l'établissement tandis que le Directeur des études ou le Censeur selon qu'on se trouve dans un collège ou dans un lycée, est le premier collaborateur du chef d'établissement.

Il est chargé entre autre d'assister et de contrôler les enseignants dans leurs activités pédagogiques, d'assurer le suivi et le contrôle des groupes techniques, de veiller à la bonne exécution des programmes d'enseignement et des activités dirigées ainsi qu'au bon déroulement des évaluations (interrogations et compositions). L'élaboration des emplois du temps et le contrôle des documents pédagogiques des professeurs lui reviennent de même que le respect par tous du règlement scolaire.

Le Surveillant Général, sous l'autorité du censeur ou directeur des études, peut être assisté d'adjoints en fonction de la taille de l'établissement. Il est chargé notamment de veiller au maintien de l'ordre, de la discipline, de l'hygiène et de la sécurité au sein de l'établissement. Pour cela, il doit assurer la relation avec les parents en collaboration avec les professeurs principaux. Il doit tenir le registre matricule des élèves, afficher les documents réglementaires, communiquer les bulletins de notes aux parents, faire circuler les documents pédagogiques et préparer matériellement les cérémonies scolaires.

Le Conseiller à l'Orientation a pour rôle de coordonner les activités psychotechniques des professeurs principaux des classes, de constituer les dossiers d'orientation des élèves, d'informer constamment et clairement les parents sur les études et les débouchés professionnels en rapport avec les aptitudes physiques et intellectuelles des élèves, ou de guider et conseiller les élèves pour le choix des études qui leur conviennent. Il a l'obligation après le premier trimestre, d'expérimenter les fiches bilan pour situer les élèves quant aux réalités scolaires et en informer les parents et en faire un compte rendu régulier au chef d'établissement.

Le Professeur principal, pour sa part, assure la coordination des activités de la classe dont il est le premier responsable, en même temps le guide et le conseiller en matière pédagogique. Il rend compte de ses activités à l'adjoint du chef d'établissement.

Les fonctions du Secrétaire archiviste sont assurées par des professionnels ou à défaut par des enseignants dûment désignés à cet effet par le Directeur Préfectoral de l'Education (DPE/DCE).

Les enseignants, pour mener à bien leurs activités de formateurs doivent tenir :

1. des documents pédagogiques qui contiennent la répartition et la progression des programmes, les notes des élèves et le contrôle des présences des élèves ;
2. le cahier de préparation ou les fiches de préparation accompagnées du cahier journal ;
3. le cahier d'auto inspection. A la fin de chaque cours, il doit remplir et signer le cahier de textes.

Dans un souci de meilleure compréhension, nous allons assimiler l'établissement scolaire d'enseignement à l'école.

L'école¹, pour sa part, désigne le plus souvent l'institution qui dispense en un lieu lui-même dit « école publique ou privée » les premiers enseignements : écoles maternelles et élémentaires.

Dans un sens beaucoup plus large, l'école désigne l'ensemble scolaire, parfois même tout l'enseignement. Certains auteurs assimilent souvent l'école à l'enseignement scolaire, ou bien au système éducatif ou alors à un service public d'enseignement.

Lorsque l'on parle d'école, on évoque nécessairement quatre choses :

- 1) des savoirs ;
- 2) des savoirs transmissibles ;
- 3) des spécialistes chargés de les transmettre ;
- 4) une institution reconnue au sein de la société, un lieu spécialisé où sont mis en présence les spécialistes et les sujets à qui l'on transmet.

L'école, avons-nous dit, est une organisation spécifique d'éducation formelle, c'est-à-dire que l'école vise à proportionner, d'une façon systématique et séquentielle, l'instruction (en transmettant et produisant des connaissances et des techniques), la socialisation (par la transmission et la construction de normes, de valeurs, de croyances, d'habitudes et d'attitudes) et la simulation (par la promotion du développement intégral de l'apprenant) des enfants et des jeunes. Ce sont, d'une façon générale, les fonctions du système éducatif.

Abordant la notion d'école, **Lemos**² note que : « quand nous disons que l'école se constitue comme une « organisation spécifique », diverse des autres organisations, nous voulons signifier que la réalité est socialement construite par une multiplicité d'acteurs, ayant une formation, des parcours et des perspectives différentes . En ce sens, nous pouvons considérer que l'école est une organisation comme les autres.

Il s'agit d'après T. Bush³ d'une nouvelle organisation où les dirigeants et les enseignants au sein de l'école ont le même type de formation professionnelle et le même

I. ¹ FRANCIS DANVERS, « 700 MOTS-CLEFS DU DICTIONNAIRE POUR L'EDUCATION'', PRESSES UNIVERSITAIRES DE LILLE, 1994.

² Jorge Manuel ABREU DE LEMOS, « L'émergence d'une nouvelle territorialité éducative – l'établissement », mémoire de DEA, Caen, 1994.

³ Cité par Lemos

statut, ce qui rend l'exercice du pouvoir plus complexe et implique une perception différente, une valorisation et une évaluation des objectifs par les divers acteurs qui interagissent dans l'espace scolaire ».

Pour nous, l'établissement scolaire est une organisation dynamique, portant des caractéristiques spécifiques qui le différencient des autres univers organisationnels. Prenant en compte nos réalités, nous avons voulu à travers cette formation en administration scolaire, apporter des changements dans la gestion du système éducatif notamment dans les collèges et lycées. Car, nous croyons que l'Etat ne saurait réussir les réformes par le sommet mais plutôt par la base, c'est-à-dire par les établissements.

Une stratégie qui ne tiendrait pas compte des situations concrètes des écoles, ni des points de vues de ceux qui les fréquentent, ne se figure pas comme ayant des conditions pour produire des résultats positifs eu égard à ceux qui y étudient et travaillent. Malheureusement, formés dans le système centralisé, la plupart de ceux qui sont chargés de la conception de cette politique éducative nationale ont encore du mal à s'adapter aux nouvelles réalités de l'école et de la société.

Or, une conception centralisatrice suppose que toutes les écoles sont égales, qu'elles ont les mêmes besoins, les mêmes intérêts, les mêmes caractéristiques et capacités. Ce qui implique que toutes les normes et tous les règlements de l'administration éducative se concrétisent d'une même façon dans toutes les écoles.

Penser et vouloir agir de la sorte, c'est ignorer, voire nier la spécificité et les potentialités culturelles, sociales et économiques de chaque école et de la communauté où elle est insérée. L'une des missions du chef d'établissement, c'est d'intégrer l'école à son environnement. A l'échelle nationale, les autorités doivent comprendre que la capacité d'initiative et la créativité des intervenants locaux pour la résolution de situations spécifiques de l'établissement ne doivent pas être restreintes.

Avec le processus de décentralisation et de déconcentration en cours dans le système éducatif, les partenaires de l'école doivent fortement être impliqués dans son fonctionnement.

Cette politique veut que, le pouvoir de décision, qui était une exclusivité à certains secteurs de l'administration centrale (Cabinet, Direction nationale) soit transféré ne serait-ce que partiellement aux structures déconcentrées de l'éducation : Inspections Régionales de l'Education (IRE) et Directions Préfectorales ou Communales de l'Education (DPE/DCE), Collèges et Lycées. Ces structures déconcentrées ne doivent pas être éloignées de la

conception et de la mise en œuvre des programmes et de toutes les questions auxquelles les écoles doivent faire face.

Les défenseurs du système centralisé considèrent que leur conception est la seule capable d'assurer, par l'uniformité (d'objectifs, de stratégies et de ressources), la cohérence nationale de la politique éducative et l'égalité des opportunités pour la qualité des apprentissages de tous les élèves.

Cependant, avec le processus de décentralisation en cours en Guinée, nous nous attendons à des changements qualitatifs beaucoup plus importants dans le système éducatif qui, je l'espère, conduiront très prochainement à l'autonomie pédagogique et financière des établissements.

En effet, le fonctionnement des écoles n'est pas seulement dépendant de l'ensemble de leurs structures organisationnelles, mais aussi des facteurs de contingence locale, notamment des principes et des objectifs assumés par les membres de chaque communauté éducative. Selon cette perspective, l'école peut être considérée un système.

Cette évolution du concept école, qui est toujours en train de se développer, ne peut être possible que par la convergence d'un ensemble de facteurs, endogènes et exogènes à l'action éducative.

Parmi eux, on doit mentionner les contributions de l'analyse sociologique et organisationnelle, le développement des attentes sociales par rapport à l'école et la progressive constatation d'un manque de capacité du pouvoir central à résoudre, d'une façon efficace, la diversité des problèmes locaux.

Pour penser le changement au sein du système éducatif, nous avons l'obligation de tenir compte de ces réalités. Une stratégie qui ne tient pas compte des situations concrètes des écoles, ni de ceux qui les fréquentent, ne se figure pas comme ayant des conditions pour produire des résultats positifs.

2.3.1 LA DECOUVERTE DES ECOLES ET LEURS CARACTERISTIQUES

Nous commencerons par présenter les Communes urbaines qui abritent lesdits établissements.

2.3.1.1 LES ECOLES DE LA COMMUNE DE RATOMA

La Commune de Ratoma est l'une des cinq Communes urbaines de la capitale guinéenne, Conakry. Elle est située dans la banlieue nord de Conakry et a une population de

plus de 500 000 habitants. Les activités socio professionnelles sont variées. Elles vont du micro commerce à la petite industrie en passant par l'artisanat et les petites et moyennes entreprises.

Plusieurs établissements allant du préscolaire au supérieur, en passant par le professionnel, sont implantés dans cette Commune. C'est en son sein que se trouvent respectivement l' ISSEG de Lambanyi, l'ISFAD à Kipé et l'Université de Sonfonia. Toutes ces Institutions de l'Enseignement Supérieur sont à caractère public.

Cette Commune abrite aussi des Universités privées telles que Koffi Anan, Nelson Mandela et bien d'autres.

Les écoles professionnelles sont représentées par l'Ecole Nationale des Postes et Télécommunications.

Quant aux écoles secondaires publiques et privées, leur nombre est également important. Cependant, au niveau du public, nous avons deux lycées : le lycée de Kipé et celui de Lambanyi. Chacun des ces établissements a un effectif de près de 5000 élèves. Quant aux collèges publics, ils sont au nombre de 4. Ce nombre d'établissements publics est insuffisant par rapport à la population de la Commune et au rythme de son taux d'accroissement naturel supérieur à 2,5%. C'est pourquoi les collèges de Ratoma, de Kipé, de Koloma et de Sonfonia Gare sont des établissements à gros effectifs nécessitant tous pour leur encadrement en plus du Principal, de 2 Directeurs des Etudes et de Surveillants.

Pour les besoins de cette recherche, nous avons rencontré le Directeur Communal de l'Education de Ratoma et avons pu visiter trois établissements au nombre desquels les Collèges de Kipé et de Ratoma et le lycée de Kipé.

Les raisons de ce choix sont fondées sur le fait que :

- 1) Tous les chefs des ces établissements ont suivi la formation en administration scolaire et ont réussi à toutes les évaluations de leurs catégories ;
- 2) La Commune de Ratoma est considérée comme étant un Commune à risques du fait de la forte implantation de l'informel et de l'opposition ;
- 3) Les établissements de Kipé (Collège et Lycée) sont réputés difficiles à cause de la violence et de certains comportements déviants ;

4) Les résultats positifs enregistrés dans ces établissements tant au niveau des examens que dans la restauration d'un climat de paix et de la confiance avec l'arrivée de nouveaux chefs d'établissement.

Rappelons que le Directeur Communal a suivi le premier plan de formation en administration scolaire (1997/2000) et a réussi à toutes les évaluations de sa catégorie. Il est donc un lauréat de ladite formation. En plus, il s'est résolument employé à encourager ses chefs de sections ou adjoints directs, les chefs d'établissement et adjoints relevant de sa sphère géopolitique à suivre la formation.

S'agissant du Proviseur du lycée de Kipé, il est également lauréat du premier plan de formation. Entre 1997 et 2000, il était en province à environ 450km de Conakry et occupait les mêmes fonctions de Proviseur au Lycée Régional de Faranah. En raison de son engagement et des brillants résultats qu'il y a obtenus, les autorités du MEPU-EC l'ont ramené à Conakry à la tête du lycée de Kipé réputé difficile à cause de la violence au quotidien qui avait fini par prendre corps dans cet établissement.

Le passage d'un lycée difficile à un lycée paisible, le relèvement du niveau et de la qualité de l'enseignement, les bons résultats enregistrés au baccalauréat ces 3 dernières années sous la responsabilité de ce pédagogue administrateur, lui suscitent respect et admiration par l'ensemble des partenaires de l'école (enseignants, autorité, parents d'élèves, autorités locales). Voilà les raisons qui nous ont amené à aller vers cet établissement.

Quant au Collège de Kipé, son Principal est également un lauréat de ladite formation et en raison de son ancienneté dans la fonction (plus de 20 ans), il passe pour un modéré pétri d'expériences et de sagesse.

En guise rappel, à Kipé, c'est un Complexe scolaire allant du primaire au lycée en passant par le collège qui a été construit par l'Etat. C'est autant dire que, les comportements déviants enregistrés au lycée, l'étaient également au Collège. Les deux chefs d'établissement ont été mutés dans ces établissements par le même acte. Leur mission principale, ramener la paix et la quiétude dans ces écoles en vue du déroulement correct des activités pédagogiques. C'est ce qu'ils sont en train de faire et à l'heure qu'il est, l'espoir renaît puisque les cours sont assurés normalement. On entend plus parler d'une intervention de la police antiémeutes ou de façon générale, des forces de l'ordre. Les résultats scolaires sont satisfaisants et la confiance est rétablie chez les enseignants.

Ils sont tous fiers de raconter à leurs interlocuteurs comment ils ont fait pour pouvoir appliquer sur le terrain ce qui leur a été enseigné en administration scolaire. A entendre ces déclarations, j'ai éprouvé à la fois un motif de fierté en tant que formateur et une certaine gêne à la flatterie. Je me suis dit qu'il fallait davantage prendre du recul pour ne pas tomber dans un excès de confiance et être en contradiction avec mon objectif de recherche.

Enfin, le principal du Collège de Ratoma a été contacté puisqu'il n'avait pas réussi aux évaluations de tous les modules de sa catégorie. Il a des dettes académiques qu'il est en train de payer au moment de notre rencontre. Lors du 1^{er} plan, il était le Censeur du Lycée de Kipé, puis Proviseur du même Lycée après de violentes émeutes qui ont valu le départ du titulaire avant d'être nommé Principal du Collège de Ratoma.

Cependant, sur le terrain il est un pragmatique car il réussit à gérer tant bien que mal un établissement à grands effectifs situé en bordure de mer sans clôture dans un quartier populaire.

Nous disons que les raisons du choix porté sur le lycée et les deux collèges dans la Commune de Ratoma tiennent au fait que ce sont des écoles de banlieue et réputées difficiles.

Malgré toutes ces conditions existentielles pénibles, les chefs de ces établissements ont réussi à y ramener le calme et la sérénité. A la place de la peur et du stress quotidien, c'est désormais le goût pour les études qui renaît et la lutte contre la violence et la consommation de drogue sous toutes ces formes qu'on y retrouve. Les résultats positifs aux différents examens ces dernières années l'attestent. Ce sont entre autre, les raisons qui nous ont conduit dans ces écoles afin d'en savoir plus sur la recette de leurs chefs d'établissement.

Le travail d'observation que nous avons effectué nous a conduit successivement dans les établissements suivants : Collège de Kipé, Lycée de Kipé, Collège de Ratoma et au Lycée 2 Octobre dans la Commune de Kaloum.

Si les trois premiers établissements sont tous situés en haute banlieue dans la Commune de Ratoma qui est l'une des cinq communes urbaines de la capitale Conakry, le quatrième établissement, pour sa part, est situé dans la commune de Kaloum au cœur de Conakry. C'est dans cette Commune que se trouve l'administration guinéenne : Ministères, Ambassades, Sociétés et Entreprises publiques et privées, Présidence de la République.

2.3.1.2 LES ECOLES DE LA COMMUNE DE KALOUM : LE LYCEE 2 OCTOBRE¹

Le lycée 2 Octobre est situé à proximité de la présidence de la République dans la cour du ministère de l'Education, devant l'Ambassade de France. Cet établissement public fut grand et l'actuel Proviseur s'applique pour lui faire garder son image d'antan, celle d'un lycée efficace, d'un lycée modèle.

Cette école a vu le jour en 1904, c'est-à-dire 6 ans après l'entrée de la Guinée sous la tutelle française en 1898. Avec la généralisation de l'enseignement dans les colonies, cet établissement qui n'était pas sous la responsabilité de l'église, est devenu Ecole Primaire Régionale de Conakry, puis Ecole Primaire Supérieure de Conakry avant d'être baptisé à nouveau à l'indépendance Collège, puis Lycée 2 Octobre, en souvenir du jour de l'accession du pays à l'indépendance en 1958.

Cet établissement a profité de sa situation géographique et stratégique pour accueillir les enfants des fonctionnaires depuis l'indépendance, en 1958. Cela se comprend dans la mesure où c'est à Kaloum que se trouve l'administration centrale du pays. La plupart des fonctionnaires et leurs familles sont logés à Kaloum et tous souhaitent voir l'école de leurs enfants pas loin du domicile. Tous les lycéens qui partaient de Kaloum pour le lycée 2 Août dans la Commune de Dixinn en banlieue, devaient faire des filières techniques : Electricité, Mécanique, Génie civil, ...

Par conséquent, le 2 Octobre était l'école la plus proche des habitations des fonctionnaires de l'Etat. En raison de cette proximité, le problème de transport pour se rendre à l'école ne se posait pas. La plupart des parents, en se rendant à leur travail, déposaient leurs enfants à l'école. Sur ce plan, le suivi des enfants par les familles était assuré.

Elle était une bonne école puisque les enseignants qui y servaient étaient choisis parmi les meilleurs et le travail dans la discipline était la devise. Elle a failli être une école sélective pour tous même au moment de l'enseignement de masse après la Révolution Culturelle Socialiste du 2 Août 1968².

Avec l'accroissement des effectifs à Kaloum et pour faciliter la transformation de cette école en lycée, d'autres établissements ont vu le jour à Kaloum. C'est les cas des Collèges du 14 Mai, du 28 Septembre³, de Boulbinet 1 et de Boulbinet 2 à l'intérieur de la Présidence de la

¹ Le 2 Octobre 1958 est la date de la proclamation de l'indépendance de la République de Guinée.

² 2 Août 1968, Lancement de La Révolution Culturelle Socialiste en Guinée avec comme toile de fond, l'enseignement de masse et la généralisation des langues nationales.

³ Le 28 Septembre 1958 est le jour du référendum. Lors de ce vote, les guinéens devaient choisir entre le OUI et le NON. Le Oui était synonyme de passage de la colonie de Guinée au statut de communauté franco-guinéenne

République. Ce n'est que cette année (2005) que le Collège 28 Septembre a été érigé en Lycée et le 2 octobre s'efforce pour préserver sa célébrité.

2.3.1.3 LES ECOLES DE LA COMMUNE DE DIXINN : LE LYCEE 2 AOÛT

Dans la Commune de Dixinn, en banlieue, le lycée 2 août né sur les vestiges des anciens lycées classique et technique de Donka de l'ère coloniale a fait le contrepoids du lycée 2 octobre en le concurrençant fortement. Ici, ce sont les filières techniques qui dominaient. Mais les différents chefs d'établissement qui s'y sont succédé l'ont rendu tellement célèbre qu'il a suscité de l'admiration par tout un peuple au point qu'à l'échelle nationale, tout élève avait envie de passer par le lycée 2 Août. Les parents fonctionnaires mutés à Conakry ou, servant en province, et ayant une attache familiale à Conakry, faisaient tout pour y envoyer leurs enfants.

Les Lycées 2 octobre et 2 Août furent grands.

L'Université de Conakry pour sa part, est implantée à Dixinn dans la Commune du même nom.

Avec l'avènement de la 2^{ème} République en 1984, les écoles privées ont vu le jour. L'Etat a restitué à l'église ses écoles qui lui avaient été confisquées par la révolution. Donc, de nouvelles concurrentes ont vu le jour avec la résurrection de ces écoles appartenant à l'église et qui fonctionnent aujourd'hui à merveille.

Dès l'instant où parents et élèves sont à la recherche permanente de la "meilleure école", la notoriété du lycée 2 octobre commence à baisser actuellement à cause de la présence des écoles comme Sainte Marie ou Saint Georges qui sont qualifiées d'efficientes et efficaces au regard des résultats aux différents examens qu'elles enregistrent chaque année.

Malgré la recrudescence d'écoles privées de renom à Conakry, le lycée 2 Octobre garde une bonne partie de son prestige d'antan. Le sérieux et la discipline qui caractérisent cette école font que les résultats aux examens sont encore satisfaisants pour la plupart des élèves et de leurs parents.

Ces Chefs d'établissement sont tous des Universitaires sortis de l'université guinéenne. Ils ont une moyenne d'âge de 53 ans. Leur ancienneté dans la fonction varie entre 5ans pour le plus jeune dans la fonction, le Principal du Collège de Ratoma et 20 ans pour le doyen, la Principal du Collège de Kipé, soit une moyenne de 13 ans.

tandis que le Non était synonyme de rupture avec la colonie et d'accession à la souveraineté nationale. Et c'est ce NON que les guinéens avaient choisi en accédant à la souveraineté nationale le 2 Octobre 1958.

2.3.2 LES REACTIONS DES CHEFS D'ETABLISSEMENT VIS-A-VIS DE LA FORMATION

Dans l'ensemble, les Chefs d'établissement sont contents de ce métier qu'ils exercent non sans difficulté mais avec dextérité. A en croire leurs déclarations, il semble que cette fonction de chef d'établissement est exaltante. A l'image de leurs Directeurs Communaux, ces chefs d'établissement, avant d'accéder à cette fonction, ont tous enseigné avant d'être nommés adjoints pour enfin devenir titulaires, principal ou proviseur.

S'agissant de cette formation en administration scolaire, un seul des chefs d'établissement rencontrés n'a pas été consulté lors de l'évaluation des besoins de formation puisqu'il n'était pas encore nommé. Cependant, ils ont tous suivi la formation et ont été pour la plupart lauréats sauf un seul qui a repris les modules qu'il n'a pas réussi. Parmi les chefs d'établissement rencontrés, un seul a bénéficié des séminaires de formation organisés par la Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire Général en 1993 et 1994. Pour les autres, cette présente formation assurée par l'ISSEG est la première.

2.3.2.1 REACTIONS SUR LES OBJECTIFS

Abordant les objectifs et les contenus, les chefs d'établissement ont affirmé *« que les objectifs étaient pertinents et les contenus appréciables. A travers les cours envoyés, tous les secteurs de l'administration de l'éducation ont été abordés allant du montage d'un projet à la tenue d'une réunion »*. Un chef d'établissement nous a même dit : *« on dirait que les formateurs étaient au courant de nos problèmes en rédigeant et en envoyant les cours puisque à chaque fois que je recevais un cours, il y avait dedans un thème qui m'apportait la solution à un de mes problèmes que j'avais dans les bras. C'est vous dire jusqu'où cette formation a atteint ses objectifs. Tous les aspects de la vie d'une école ont été touchés. En fait, ces cours ont été une découverte pour nous et les supports ont constitué notre embryon de bibliothèque personnelle. L'échelonnement des connaissances était formidable »*.

D'après un autre chef d'établissement, *« nos Directeurs Préfectoraux et/ou Communaux se sont même amusés à comparer ces cours et ceux qu'ils avaient eus à Dakar. Ils ont trouvé que les présents cours avec des exemples de terrain sont nettement au-dessus de ceux reçus à Dakar. Ce sont des cours pratiques tandis que ceux de Dakar étaient trop théoriques. Après cette comparaison, les Directeurs qui traînaient les pas se sont empressés de prendre les cours et de faire les devoirs à eux demandés. Ils nous l'ont avoué au cours d'une réunion et nous ont invités à suivre la formation »*. Les formateurs ont été bien appréciés dans leur pragmatisme

andragogique. A travers leurs explications claires lors des regroupements, ils ont suscité l'admiration de tous.

2.3.2.2 REACTIONS SUR LA DEMULTIPLICATION DE LA FORMATION

S'agissant de la démultiplication en vue d'apporter des changements dans la gestion de l'école, les chefs d'établissement ont déclaré avoir approché certains de leurs collaborateurs et donné des explications sur la façon de faire certaines choses comme par exemple la rédaction administrative ou le classement. *« Nous avons entretenu nos collègues sur le thème portant sur la violence en milieu scolaire et tas d'autres choses dit un Chef d'établissement. A chaque fois que l'occasion se présente, on est là pour expliquer au cours de nos réunions »*. Les Chefs d'établissement ont souligné que faute de temps et de moyens, ils ne pouvaient réunir le personnel en séminaire pour le former car, pour organiser une session de formation, il faut du temps et de l'argent.

Pendant la formation, nous avons constaté, lors des regroupements, que les supports des cours étaient jalousement préservés par les apprenants. C'était un privilège que d'être inscrit à cette formation en administration scolaire. C'est dire que la tendance à la démultiplication était très faible. Un fossé a failli se creuser entre personnels en formation et ceux qui ne l'étaient pas. La tendance était que ceux qui ont été formé changeaient de statut dès après la formation et les autres n'étaient plus la préoccupation de l'autorité. Donc, il fallait à tout prix participer à la formation pour bénéficier des avantages qui y seront liés. Cette crainte de perdre sa promotion a suscité assez d'intérêt pour la formation auprès des cadres qui n'avaient pas été ciblés au départ, et c'est pourquoi nous avons reçu au siège beaucoup de demandes de formation.

2.3.2.3 REACTIONS SUR LES CHANGEMENTS DANS LES ECOLES

Quant aux changements dans les écoles, un Chef d'établissement déclare *«... bien sûr qu'il y en a eu de positifs depuis cette formation. Si nos écoles ont eu un renom aujourd'hui disent-ils en substance, c'est en partie grâce à cette formation. C'est dire que nous avons pu traduire en actes sur le terrain la plupart des cours théoriques reçus. Nous avons eu des adjoints qui étaient inscrits dès le début à la formation et qui l'ont négligée. Mais lorsqu'ils ont vu ce que nous étions capables de faire depuis cette formation, les changements opérés en nous-mêmes et notre langage qu'ils ne comprenaient plus, ils sont vite partis se faire réinscrire pour se former. Heureusement pour eux que la porte n'était pas encore fermée »*.

Un chef d'établissement est même allé plus loin en affirmant : « *J'ai cherché à mettre en place ou je cherche ce qu'on appelle la **coordination pédagogique**. On en a parlé dans l'un des documents que vous nous avez envoyé, on a arrangé pour essayer de faire une petite inspection quand même. Et on appelle ça **la grille d'observation** qui permet au proviseur de voir dans les classes comment les choses se font. C'est à partir de ces évaluations que j'ai essayé de mettre en application la grille d'observation qui se trouvait dans nos cours. J'ai profité de cette présence massive d'animateurs pédagogiques (13) dans mon établissement pour élaborer le projet de coordination pédagogique. C'est ainsi que j'ai essayé de mettre au point plusieurs documents d'ordre statistique. Donc, quand il y a un travail technique à faire, j'associe tout le monde et j'explique largement puisque je n'ai pas les moyens d'organiser des séminaires. C'est de cette façon qu'avec mes pairs, nous avons mis au point un autre document que nous avons appelé "**Manifeste de candidature au bac**" afin de nous éviter le désordre de Conakry dans la gestion des candidats. Voilà un exemple de documents que nous avons produits dans le cadre de la démultiplication. Il y a bien d'autres petits trucs de ce genre relatifs à la gestion des compositions ou des notes des élèves et de leurs moyennes. Sur cet aspect, au regard des plaintes formulées par les élèves contre des professeurs, nous avons pris les devants. C'est aussi une manière pour moi de connaître le niveau des élèves, les cumuls ou l'effectif réel d'une classe ».*

2.3.2.3.1 L'EXEMPLE DU LYCEE DE KIPE

A la question de savoir si les chefs d'établissement pensaient avoir réussi à changer quelque chose dans la vie de leur établissement, la réponse était partout affirmative, Oui. Le complexe scolaire de Kipé par exemple, réputé avant pour sa violence depuis la rue jusque dans les classes est devenu à présent un lieu où la violence appartient désormais au passé. « *Le changement que nous avons opéré a commencé d'abord par les enseignants qui ont été sensibilisés et formés à l'extinction de la violence par une culture de la paix. Je pense que ceci est une bonne chose.*

Sur ce plan, Je suis certain d'avoir fait quelque chose. J'ai réussi à cultiver le sentiment d'appartenance tant au niveau des élèves que celui du corps professoral ; autrement dit, j'ai fait un travail de fond sur l'image de l'école. Celle-ci a été ma première préoccupation, j'ai essayé de la vendre positivement et ça a marché.

Les élèves de ce lycée appartenaient tous à des clans. Chacun venait avec un bout de quelque chose pour sa propre sécurité dans son sac. Ils venaient armés. Des élèves ont été pris

ici avec des armes à feu (revolvers) de leurs parents. La drogue n'était un secret pour personne et pour preuve, en voici des sachets de drogue qui m'ont été déposés par les élèves. A présent, les armes et les couteaux ont disparu de l'école.

Deux années plus tôt, si vous veniez ici à pareil moment, s'il vous arrivait de rentrer, vous ne pouviez pas tenir sous l'effet de la drogue. Vous inhaliez suffisamment. Là où il y a le cocotier que vous voyez dans la cour, c'était leur « Tora Bora ». Cet espace était réservé à un clan spécialisé dans la consommation et la vente de la drogue "les barons".

Présentement, vous voyez, il n'y a personne. Je ne peux pas vous dire qu'ils ont cessé leur consommation, mais plus dans l'enceinte de l'établissement. Si quelqu'un s'y hasarde et qu'il soit pris, ce n'est pas la police ou la gendarmerie qui vont trancher. Le règlement se fait dans mon bureau et avant de ressortir, l'élève nous dira toute la vérité après une sensibilisation.

Lors de cette sensibilisation, nous disons au jeune pourquoi il est à l'école et qu'est-ce que ses parents attendent de lui et qu'est-ce que la Guinée attend de lui.

Après cette sensibilisation, l'élève nous signe un engagement. Ainsi, même s'il doit fumer après, en tout cas ce ne sera pas dans la cour de l'école. Et comme mon objectif est d'y mettre de l'ordre et de sécuriser les enfants dans l'enceinte, je veille au grain.

Mon équipe et moi avons réussi aujourd'hui au travers cette sensibilisation à faire comprendre aux élèves que l'école est comme un lieu de culte à l'image de la mosquée ou de l'église. C'est une chose sacrée qu'il faut respecter et entourer de tous les soins. Ce qui est intéressant, c'est que le message est passé, il a été compris.

Du côté des professeurs également, la confiance est rétablie entre eux et leurs élèves. La preuve, c'est que maintenant un professeur qui entre en classe pour son premier cours se présente et décline son identité alors qu'avant ceci ne se faisait pas par peur de représailles. Même entre professeurs la confiance était entamée.

A présent, j'ai une main franche tendue à tout le monde, collègues et élèves pour constituer une famille au sein de l'école. Dès l'instant où nous sommes conscients que tout ce qui est là nous appartient tous, les sentiments d'appartenance est en train de faire du chemin.

Après le sentiment d'appartenance, nous venons à l'esprit de solidarité. Actuellement, si à 18 heures, vous êtes ici, vous verrez un groupe de jeunes venir ramasser tous les papiers et autres ordures qui traînent dans la cour afin de rendre l'école propre pour le lendemain.

Lorsqu'un problème se pose dans la cour ou au portail, nous nous y rendons et nous essayons de nous faire comprendre pour calmer. Nous avons été témoin de la présence de photographes clandestins aux abords de l'école et le problème a été résolu devant nous à l'amiable. L'élève qui était à la base de cet incident est venu dans le bureau du proviseur, reconnaître sa faute et présenter ses excuses à la direction. Cette prise de conscience du tort qu'on fait à ses camarades et la manière de présenter les excuses, j'ai bien apprécié. C'est le meilleur chemin vers la pacification de l'école.

Un autre point positif, c'est que contrairement à plusieurs collègues, j'assure des cours. Sur ce plan, enseignants et élèves savent qu'ils ne peuvent pas me tromper au point de vue formation. J'assiste les élèves en difficulté dans certaines matières. Donc, les élèves disent partout que leur proviseur n'est pas un bureaucrate et s'il est là c'est pour aider les élèves puisqu'il enseigne ».

2.3.2.3.2 L'EXEMPLE DU LYCEE 2 OCTOBRE A KALOUM

Un autre chef d'établissement sur la question nous a confié : « Oui, nous faisons le maximum pour suivre nos élèves jusque dans les classes et éviter que ceux qui sont à la plage ne viennent perturber ceux qui suivent les cours. Nous faisons le gendarme pour aider ceux qui veulent travailler ».

Tous les chefs d'établissement travaillent en partenariat avec l'APEAE qui s'implique réellement dans la lutte contre la violence, l'absentéisme à l'école et la restauration, voire la construction et l'équipement de certaines salles de classes.

« Dans l'organisation des compositions, nous avons supprimé le principe d'arrêter les cours pour évaluer. Désormais, cours et compositions vont de pair et ceci est une nouveauté qui nous a permis d'avoir presque tous les enfants en classe ». Cette mesure a été saluée par les enseignants et la DCE.

2.3.2.4 REACTIONS SUR LA DELEGATION DE POUVOIR ET LES ATTENTES

En ce qui concerne la délégation de pouvoir, voilà ce qu'un chef d'établissement nous a confié : «... Il n'y a plus de problèmes en ce qui concerne la délégation des pouvoirs dans les établissements. Les rôles sont répartis en fonction des postes certes, mais ceci n'empêche que les

chefs d'établissement délèguent et apprécient. C'est par exemple la rédaction administrative, la représentation à une manifestation ou réunion, ... ».

Evoquant les attentes, chacun des chefs d'établissements visait d'abord son amélioration professionnelle personnelle avant d'évoquer la reconnaissance de la formation et sa prise en compte dans le plan de carrière.

A ce niveau, les objectifs n'ont été que partiellement atteints puisque l'autorité tarde toujours à respecter l'engagement pris lors du lancement de la formation à savoir sa prise en compte dans le plan de carrière. Toujours est-il qu'il y a eu acquisition de connaissances et de nouvelles compétences. Il va de soi que nous avons beaucoup amélioré nos capacités de gestion. Mais on espérait réellement un changement de statut. Nous sommes mêmes surpris que des lauréats aient été écartés de la gestion du système pour des fautes bénignes.

Cette attitude de l'autorité est un frein à la continuation de la formation. Elle est une forme de blocage au transfert des connaissances puisque les chefs d'établissement se trouvent choqués et déçus par une telle mesure. Jusque là, ils avaient espoir mais à présent, l'espoir s'est transformé en désillusion, en désespoir, la patience en passion.

En fait, le Département (entendez, le Ministère) s'est comporté c'est comme si ce n'était que des volontaires qui sont venus à une formation dont ils souhaitent la reconnaissance. Alors que dans les faits, cette formation est une commande institutionnelle.

Une question que les chefs d'établissement ont posée et pour laquelle nous n'avons pas la réponse, est « *Pourquoi piétiner la formation ?* ».

Malgré cette déception, l'unanimité se dégage sur la volonté de voir cette formation se poursuivre comme pour dire « *que toute nation s'identifie à son école et toute école à son directeur* ». Les chefs d'établissement souhaitent que cette formation continue et qu'elle soit généralisée à l'ensemble des encadreurs du système depuis les écoles jusqu'au niveau de l'administration centrale au Cabinet.

2.3.2.5 REACTIONS SUR LES DIFFICULTES

Abordant les difficultés, les chefs d'établissement ont évoqué des difficultés de tous ordres comme par exemple, avoir des adjoints qui n'ont pas reçu la formation, le départ par promotion de ceux qui ont bénéficié de celle-ci avant d'évoquer le manque de moyens (ressources humaines, matérielles et financières).

Les effectifs dans ces établissements oscillent entre 3500 et 5000 élèves. Chacun des chefs d'établissement est assisté de deux (2) adjoints. Dans tous les établissements visités, 60% du personnel enseignant est constitué de vacataires au niveau académique peu enviable. Parmi ces contractuels, très peu se font le souci d'une qualification professionnelle en vue d'avoir la main comme on a coutume de dire. Cette activité est pour certains contractuels un passe temps en attendant d'avoir mieux. Ceci est très dangereux pour l'avenir du pays puisque le niveau et la qualité de l'enseignement s'y trouvent fortement affectés.

Pourtant, les chefs d'établissement veulent innover et dans un tel contexte, ce n'est pas facile même quand on a la volonté. Or, l'on sait qu'il n'est pas aisé de mettre une innovation en place surtout lorsque des intérêts personnels sont mis en jeu. On est confronté aux résistances au changement, des résistances inhérentes à tout nouveau projet. A force de persévérer, tout le monde finit par accepter le changement. Mais, pour cela, faudrait-il disposer de moyens suffisants !

2.3.2.6 REACTIONS SUR LES RESULTATS AU BREVET ET AU BACCALAUREAT

Les résultats aux différents examens nationaux (Brevet et Baccalauréat) traduisent le sérieux qui prévaut dans ces établissements. *« Ces trois dernières années au Collège de Kipé, nous avons connu des résultats appréciables au Brevet par rapport aux deux années d'avant. A comparer les résultats, nous disons qu'il y a eu une nette amélioration puisqu'en 2004 nous avons obtenu 57% d'admis. »*

Pour ces résultats, on est content. On aurait voulu mieux avec des élèves plus performants puisque j'ai l'impression qu'on repêche beaucoup ».

Pour le baccalauréat, au Lycée de Kipé par exemple, nous avons enregistré les résultats suivants :

- *« En 2003, j'ai eu 69% au bac ; ces résultats étaient relativement élevés. »*
- *En 2004, j'ai eu 52,51% avec 49,07% chez les filles. Au niveau du 2^{ème} bac, les jeunes ont mieux travaillé : 59,82% d'admis pour 56,27% de filles et au bac 1, le pourcentage était de 45,84% d'admis avec 43,82% de filles.*

Filles et garçons sont en compétition ; c'est cette émulation qui est en train de prendre le pas sur la violence dans mon établissement. Nous voyons que les écarts entre les deux sexes ne font que se rapprocher.

L'écart que l'on peut constater entre les résultats de 2003 et ceux de 2004 est dû au fait qu'en 2003, pour des raisons d'ordre politique (année électorale), il y a eu repêchage.

Je vous rappelle qu'en 1998, j'ai eu 79% d'admis au Bac à Faranah et j'étais le 1^{er} de la Guinée.

Toujours est-il que si en 2003, certains candidats ont bénéficié des largesses des dirigeants, il n'en a pas été pour l'an dernier, en 2004. Mon lycée a enregistré le 1^{er} bachelier du pays de même que le 1^{er} lauréat. Tout ceci ne peut s'obtenir sans une cohésion, sans un esprit d'équipe et une volonté de réussir; bref sans un environnement social favorable ».

Depuis 2002/2003, le taux de redoublement est en chute libre dans ces écoles. Il est passé de 35% à 27% en 2003/2004 et il est actuellement de 18% pour 2004/2005. Dans des options comme en mathématiques, il est tombé à 2% tandis que le pourcentage des triplants est de 5%¹. Il est évident que l'objectif est d'avoir 0 doublants pour que tous les élèves qui y entrent aillent à l'université ou dans une école professionnelle.

2.3.2.7 REACTIONS SUR L'AVENIR DE LA FORMATION

Dans le souci d'améliorer la gestion du système éducatif, les chefs d'établissement souhaitent voir cette formation continuer et se généraliser à l'ensemble des postes au lieu de s'arrêter à un niveau. L'attribution de diplôme aux lauréats serait aussi une forme de reconnaissance tandis que la formation continue va faciliter la continuité dans la carrière.

Si certains au niveau de l'administration centrale pensent à tort ou à raison qu'elle n'a pas été efficiente, ceci est une faiblesse. Car, il faut être compétent pour produire des compétents.

L'amélioration du système passera nécessairement par la mise en place de la formation initiale en vue de mettre en place le vivier d'administrateurs scolaires et l'appui à la formation continue. Les nouvelles formations tiendront compte des différents changements intervenus ou en cours dans les postes.

Dans nos établissements, il serait loisible de travailler avec des enseignants titulaires et compétents. En instituant la formation continue des enseignants, la remise à niveau ne posera pas tellement de problèmes avec les titulaires contrairement aux contractuels. Or, ce n'est que par le

¹ Statistiques de la Direction de l'Education de la Ville de Conakry, Rapport de rentrée 2004/2005.

biais de la formation que l'on parviendra à améliorer la qualité des services au sein du système éducatif.

Pendant nos observations de terrain, nous avons été surpris de constater que malgré les changements qui ont été évoqués, l'absence presque totale de planning d'activités. Dans le cadre de ce transfert, nous nous attendions à trouver sur place des documents pédagogiques indispensables au bon fonctionnement des collèges et lycées. Il est vrai qu'on en a rencontré quelques uns par endroit mais pas tous et partout.

De notre point de vue, ceci est grave puisque l'objectif de cette formation était de rendre le cadre plus efficace au poste. Il est vrai qu'il y a une certaine efficacité puisque rien n'est formalisé, on risque de nous retrouver à la case départ en 1996 où c'est la routine qui était la commune. Chacun imitait à l'identique ce que faisait l'autre. Nous pensons que les chefs d'établissement doivent se départir de l'idée qu'ils sont surchargés et qu'ils n'ont pas le temps de faire ceci ou cela.

Au contraire, lorsqu'on submergé, un journal de bord, un planning des activités à réaliser devient nécessaire, indispensable. S'ils sont surchargés, c'est parce qu'ils n'ont pas respecté les consignes contenues dans la planification des activités et la gestion du temps.

Il est même regrettable que certains directeurs communaux, au lieu de flétrir un tel comportement, défendent les chefs d'établissement en les confortant dans cette position de surchargés comme pour dire que les innovations ce n'est pas pour maintenant.

Comment expliquer que dans un établissement de 5000 élèves, le chef d'établissement ait pu nous montrer un planning annuel des activités qui a été à son découpé en trimestres alors que dans un établissement de 3000 élèves, on se dit submergé ?

Dans ce même gros établissement, les documents pédagogiques tels que les registres de rentrée, de fermeture, de notes, d'appels, de fournitures ou de gestion des stocks nous ont été montrés. Pourquoi ici et pas chez les autres ?

Pour réussir, la volonté et la persévérance doivent être les compagnons du chef d'établissement. Et pour y arriver, chacun à son poste doit se départir des vieilles habitudes qui font piétiner ou reculer. C'est vrai qu'on a besoin des moyens matériels pour fonctionner, mais la réussite n'est pas absolument tributaire de ces moyens. L'esprit de sacrifice doit prévaloir. Faire du sur place dans le contexte actuel à l'éducation, serait sacrifier des générations. Ceci est à éviter absolument.

Ce sont autant de raisons qui font que pour une gestion efficace des établissements, les nominations partisans doivent cesser au profit de cadres qui vont subir un concours pour recevoir une formation initiale avant d'être au poste. Nous pensons qu'avec cette voie les tâtonnements cèderont la place à l'efficacité. Que la formation ait lieu avant la prise de service et qu'elle continue pendant le service ; donc une formation avant et pendant l'activité.

Pour plus d'objectivité, après les chefs d'établissement et leurs directeurs, nous avons rencontré des lycéens et des enseignants pour recueillir leurs points de vue sur certaines questions qui nous paraissent intéressantes et qui peuvent contribuer à l'amélioration de la qualité dans les établissements.

2.3.3 LES CHAMPS D'ACTIVITES DU CHEF D'ETABLISSEMENT

Lors de la formation des chefs d'établissement, un module a été consacré au chef d'établissement. L'objectif était de lui faire prendre conscience de toutes ses responsabilités et davantage lui faire comprendre la répartition des rôles selon les postes entre lui et ses adjoints. Ce cours a suscité beaucoup de débats pendant les regroupements. Avec des exercices ponctués d'exemples concrets, les zones d'ombre ont été levées dans la répartition des tâches. Ce cours a permis par ailleurs de mettre un terme au conflit de compétences souvent à la base de coups bas.

Pour conclure, nous disons que les champs d'activités du chef d'établissement sont en interaction permanente, ils sont indissociables puisque chacune des activités est un maillon de la chaîne ; le dernier pilotant les autres.

1. Il est animateur pédagogique quand il réunit les équipes enseignantes pour élaborer des dispositifs spécifiques.
2. Il est éducateur parce qu'il est responsable de la vie scolaire et de la sécurité. Le climat de l'établissement dépend fortement des conceptions du principal ou du proviseur voire de sa personnalité.
3. Il est coordonnateur des activités des enseignants et doit veiller au bon déroulement des cours.
4. Il a une fonction de gestion de l'ensemble du patrimoine de l'établissement et à la responsabilité du registre d'inventaire du matériel.

5. Il gère des ressources humaines qu'il s'agisse des enseignants, de l'ensemble du personnel ou des élèves. Dans cette perspective, la formation est un vecteur privilégié.

6. Il organise la fonction d'information et de communication tant en interne qu'en direction de l'extérieur. Des stratégies sont mises en place pour valoriser l'image de l'établissement. Dans les relations avec les partenaires de l'école, il est le représentant.

7. Enfin et surtout, il exprime la politique de l'établissement dans sa globalité en la situant dans la perspective des finalités de l'institution qu'il représente. Son rôle y est spécifique et primordial.

En raison des particularités de chaque établissement dans son environnement propre, il est important de préciser quels objectifs donner à l'établissement et quelles stratégies mettre en œuvre pour les atteindre.

La personnalité du chef d'établissement jouera un rôle décisif dans ses relations avec les différents acteurs de l'établissement pour créer une image positive de l'école: les personnels en général et, bien sûr, les enseignants en particulier. Mais elle a un effet également dans ses relations avec les élus locaux et les membres des associations telle que l'APEAE, qui participe activement à la vie de l'établissement.

Cette personnalité est un paramètre important dans le jeu complexe des relations qui se tissent autour des élèves car, le chef d'établissement incarne une conception de la justice. Il en est de même avec les parents devenus de plus en plus soucieux de l'efficacité de l'établissement d'accueil de leurs enfants.

Les parents d'élèves, à travers l'APEAE, supportent de moins en moins une baisse du niveau des élèves due en partie à un manque d'enseignants ou à des enseignants jugés, à tort ou à raison, d'un faible niveau de qualification. En vertu des pouvoirs qui leur sont conférés par l'arrêté portant organisation fonctionnement des collèges et des lycées, les chefs d'établissement agissent sur les plans pédagogique et administratif.

2.3.3.1 SUR LE PLAN PEDAGOGIQUE

Le contrôle est l'aspect dominant. Il s'applique au fonctionnement de l'établissement, aux documents pédagogiques, à la présence des professeurs et des élèves, ainsi qu'aux programmes et aux cahiers de préparation.

En plus, ils assurent avec leurs collaborateurs, la confection des emplois du temps, ils maintiennent l'ordre, la discipline et la sécurité à l'école et enfin, orientent les élèves dans les filières de formation de l'enseignement supérieur.

Ils contrôlent l'exécution des tâches déléguées à leurs différents collaborateurs (censeurs, surveillant général, professeurs principaux).

2.3.3.2 SUR LE PLAN ADMINISTRATIF

Les chefs d'établissement exercent les activités suivantes : la rédaction des rapports, le traitement du courrier, la gestion des personnels et du matériel. En outre, ils se préoccupent constamment d'appliquer les instructions et les textes qui émanent du département.

Parallèlement aux activités pédagogiques et administratives, les chefs d'établissement assurent aussi des activités sociales, ils représentent l'établissement et négocient avec les différents partenaires et amis de l'école.

L'exercice des fonctions de chef d'établissement n'échappe pas aux contraintes qui pèsent désormais sur l'ensemble des corps d'encadrement, quel qu'en soit le secteur d'activité, public ou privé. Force est de constater que l'évolution du métier est tributaire d'un système éducatif en perpétuelle transformation du point de vue structurel par la mise en place et la viabilisation de la décentralisation et de la déconcentration. Ceci n'est pas sans effet sur l'évolution des rapports sociaux.

C'est pourquoi, « depuis plusieurs années des constats convergents mettent en lumière la complexification, l'alourdissement des tâches des chefs d'établissement qui en rendent l'exercice plus difficile¹. »

Lors de nos rencontres avec les chefs d'établissement pendant les investigations (observations et enquêtes), ils ont rappelé leurs principaux domaines d'action (gestion des élèves, des conflits, des ressources humaines, des relations extérieures, emplois du temps) et ont affirmé que celui qui leur donne le plus de travail est lié à la vie scolaire (particulièrement au plan comportemental). Ils y citent aussi comme difficultés majeures dans l'exercice du métier : le manque de personnel, le niveau d'exigence par rapport aux compétences de ce

¹ Jean Pierre Obin, Le Chef d'établissement et ses responsabilités pédagogiques, *Actes de l'Université d'été 28-31 octobre 2000* : l'évolution des métiers de l'encadrement de l'éducation : des savoirs académiques aux compétences stratégiques.

dernier, les conditions matérielles dans l'établissement, les injonctions des autorités et tutelles dans des domaines qui relèvent de l'établissement.

Nous voyons que la mise place des réformes d'ordre structurel dans le cadre de la décentralisation conférant plus d'autonomie aux établissements est plus théorique que pratique puisque les injonctions font toujours légion. Pourtant, cette difficulté a été signalée lors de l'évaluation des besoins de formation par le DFPAGE en 1996. Nous pensions que la formation qui a été donnée aurait pu éliminer de telles pratiques. Certes, les mauvaises habitudes ont la vie dure mais nous croyons à leur éradication au fil du temps avec la conviction que les chefs d'établissement et leur autorité qui ont bénéficié de la formation en administration scolaire seront mis à contribution.

Apparaissent aussi dans la hiérarchie des préoccupations des chefs d'établissement les questions de responsabilité et le constat amer que les « les établissements sont devenus les destinataires (l'exutoire) de toutes les demandes, enquêtes, commandements des échelons supérieurs dénuées de toute coordination entre elles et qui bafouent les principes mêmes de la décentralisation ».

Ce constat est une vérité au regard d'une multitude de projets¹ en direction des établissements et pour lesquels ils n'ont pas de choix. Ils sont tenus de les accepter tous puisque tous ces projets ont été imposés aux établissements par l'autorité. Nous ne mettons pas en doute le bien fondé de ces projets mais il aurait été plus intéressant qu'il y ait une coordination nationale de toutes ces interventions. Une telle responsabilité éviterait aux bénéficiaires une répétition voire une redondance de certains programmes.

Pour notre part, il nous est arrivé lors d'une mission de suivi-évaluation de la formation en administration scolaire dans la région forestière, de constater la présence de trois projets² dans la même école, à la même heure et pour le même public.

Pour dénouer la crise, il a fallu que les trois chefs de missions tiennent une réunion avec l'inspecteur régional de l'éducation de la Guinée Forestière qui, fort heureusement, était présent pour mettre en place un nouveau planning qui tient compte de tous les paramètres. Evidemment, nous avons tenu à ce que l'on prenne en compte les points de vue des

¹ Projets évoluant au secondaire : *Petits Projets de Subventions d'écoles* (PPSE), *Niveaux Fondamentaux de Qualité et d'Equité* (NFQE), *Projet d'alphabétisation avec la Coopération Allemande* (PAPEMGUI), *Formation en administration Scolaire* (DFPAGE), *Aide et Action*, *Centre de lecture et d'animation culturelle* (CLAC).

² Il s'agissait du DFPAGE, du NFQE et du PPSE.

bénéficiaires que sont les chefs d'établissement qui n'ont pas hésité à accorder la priorité à la formation en administration scolaire suivie du PPSE.

De telles situations sont à éviter puisqu'au niveau de l'enseignement pré universitaire il existe un service de formation des personnels. Il serait loisible d'étoffer ce service et de lui donner les pleins pouvoirs.

Par ailleurs, au-delà des missions traditionnelles, réglementairement définies, les activités que le chef d'établissement est amené aujourd'hui à assurer font de l'établissement un lieu de convergence d'un ensemble d'offres et de demandes, de services attendus par les usagers. Un transfert d'activités jusqu'alors assurées en d'autres lieux vers les établissements, facilite certes les démarches des usagers, mais, génère pour le chef d'établissement, des charges qui, pour la plupart du temps, ne sont pas prises en considération.

Il serait loisible que l'évolution de la fonction de chef d'établissement soit accompagnée d'une véritable professionnalisation du métier, toute chose qui éviterait de creuser le fossé entre les responsabilités et les moyens de les assumer.

2.3.4 ETABLISSEMENT ET QUALITE EDUCATIVE

L'établissement d'enseignement est une organisation sociale complexe, renfermant un système de comportements, où les acteurs, notamment les professeurs, prennent des décisions. On peut le considérer comme quelque chose de dynamique, portant des caractéristiques spécifiques (cette réalité est socialement construite par une multiplicité d'acteurs, dont la formation, les parcours et les perspectives éducatives sont différents. Ensuite, le travail développé, qui vise la formation et l'éducation des jeunes, rend les processus et les produits singuliers par rapport à d'autres types d'organisation) qui vont les différencier d'autres univers organisationnels.

Dans ce cadre, penser le changement éducatif doit tenir compte de telles réalités. Une stratégie qui ne tient pas compte des situations concrètes des écoles, ni de ceux qui les fréquentent, ne se figure pas comme ayant des conditions pour produire des résultats positifs.

Les taux de croissance des effectifs dans l'enseignement primaire en Guinée ont connu dans ces dernières années un processus de croissance atteignant plus de 50% de la population scolarisable. L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ont aussi enregistré des processus de croissance. Néanmoins, ces processus d'augmentation des effectifs n'ont pas été

accompagnés par des mesures structurelles de développement du système éducatif au niveau des autres paliers (manque du développement du réseau scolaire, à la dégradation des bâtiments, au manque de ressources techniques et pédagogiques, au manque de formation des enseignants), ce qui déclenche une « crise de vieillissement » qui demande l'adaptation des structures, des contenus, des moyens et des langages, des modalités d'organisation et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Ce vieillissement de l'école par rapport aux besoins d'une société dans un processus de changement rapide, associé à des demandes de plus en plus exigeantes (transmission des savoirs de base, articulation de l'enseignement avec la vie active, la qualité de l'éducation) posent de nouvelles questions aux écoles et rendent la situation actuelle du système éducatif difficile et contradictoire.

La massification de l'enseignement a porté la crainte de la qualité de l'éducation. Beaucoup de recherches se sont développées autour de ce thème, soulignant soit les risques pour une faiblesse de la qualité de l'enseignement, soit au contraire, le fait que le niveau monte.

2.3.4.1 QUALITE ET EFFICACITE

Le système éducatif guinéen est actuellement confronté à des défis majeurs: relèvement du niveau de scolarisation pour atteindre celui de la scolarisation universelle, objectif principal de l'Education pour Tous (EPT), horizon 2015 ; le relèvement du niveau de la qualité de l'enseignement ou l'amélioration de l'accès tant au secondaire qu'au supérieur, le comblement de la disparité entre sexes et entre zones (urbaine et rurale), bref, l'amélioration de la qualité et de l'efficacité.

En termes de qualité, les solutions qui s'imposent consistent, d'une part à identifier et à tester l'efficacité des politiques capables d'agir plus directement sur la demande, d'autre part, à concevoir et appliquer des politiques capables d'améliorer les indicateurs d'efficacité.

Par rapport à l'efficacité, l'un des défis est celui de l'amélioration du système d'évaluation des acquis scolaires.

En Guinée, les abandons et les redoublements sont fréquents au niveau des classes d'examen, si bien que les taux bruts de scolarisation ne rendent compte que de façon imparfaite de la couverture effective du système.

En général, les examens nationaux et le baccalauréat en particulier, sont peu sélectifs, difficiles à organiser et très coûteux. Leur nombre est assez élevé (5) et ils sont dans l'ordre:

- 1) l'examen d'entrée en 7^{ème} année à la fin de l'élémentaire ;
- 2) le brevet à la fin du collège ;
- 3) le bac 1^{ère} session en 12^{ème} année ;
- 4) le bac 2^{ème} session en terminale ;
- 5) le concours d'accès à l'enseignement supérieur.

En raison de leur nombre et des conséquences qu'ils entraînent sur le psychique des candidats, le caractère sélectif visé au départ n'a pu être atteint en raison surtout des fraudes massives.

Le nombre d'élèves candidats au bac croît chaque année. En 2001/2002 par exemple, le nombre de candidats dépassait les 40000 jeunes dont 18243 admis d'après les statistiques du service examen et concours scolaires. Ce qui représente une moyenne de 42% pour tous les profils.

Cependant, l'organisation de ces examens requiert la mobilisation par l'Etat d'importantes ressources humaines, matérielles et financières. En raison de la conjoncture économique particulièrement difficile que traverse le pays ces dernières années, l'organisation de ces examens est devenue une préoccupation en raison des coûts qui sont toujours revus à la hausse. Or, le fonctionnement centralisé du système fait qu'il ne peut pas y avoir de chevauchement de dates dans la programmation des examens.

Aujourd'hui la question qui est sur toutes les lèvres est comment améliorer le système de contrôle des connaissances en allégeant les coûts et en donnant la possibilité aux cadres de rester à leurs postes ?

En effet, pour l'organisation de ces différents examens, non seulement les échéances sont longues, mais le calendrier scolaire est perturbé. Les programmes d'études dans les classes intermédiaires sont écourtés et les enfants évalués même sans avoir terminés lesdits programmes en vue de récupérer les salles de classes et les aménager aux fins des examens. Pour des examens planifiés en juin par exemple, les cours cessent dans les classes intermédiaires en avril.

Un autre problème aussi, c'est la paralysie dans les administrations tant au niveau central que déconcentré pendant tout le temps que dure les examens. Depuis la préparation des sujets jusqu'à la proclamation des résultats, le personnel desdits services est indisponible à son poste. Tous les responsables du système sont mobilisés par ces examens.

Dans les établissements retenus comme centres d'examen, le problème d'encadrement des élèves se pose puisqu'en même temps que les enseignants sont impliqués dans la surveillance et la correction, le personnel a la responsabilité de garder les élèves jusqu'au jour de la fermeture officielle (le 30 juin) et de proclamer publiquement aux familles les résultats des évaluations dans les classes intermédiaires.

La correction des épreuves est l'occasion de réunir loin de chez eux, par plus de 15 jours plus de 200 enseignants pour lesquels il faut payer les frais de transport ainsi que des perdiems pour le temps de séjour consacré à la correction.

Pour l'année scolaire 2001/2002, le coût des examens hors concours a été de l'ordre de plus de Un milliard deux cents millions de francs guinéens, soit à peu près l'équivalent de Six cents mille Euros. Ce montant représente environ 1,5% du budget de l'enseignement pré universitaire. Les primes individuelles s'élèvent à 30000 FG pour la surveillance, 45000FG pour la correction et 90000FG pour le secrétariat. Les durées respectives sont de 10, 15 et 30 jours à raison de 3000FG/jour.

En raison du coût élevé de la vie et du taux d'inflation (30%), ces primes sont jugées très faibles et ont d'ailleurs suscités des mécontentements et des revendications. Tous ceux qui sont mobilisés avaient promis de manifester sur leurs revendications n'étaient pas satisfaites. Or, le refus de rehausser ces primes peut avoir pour conséquences immédiates, la légèreté des surveillants et l'instauration d'une fraude massive, l'attribution de notes fantaisistes qui ne reflèteront nullement le niveau des élèves ou bien la confiscation des copies par les correcteurs.

La problématique de la qualité de l'enseignement est aussi associée à une autre question qui porte sur l'efficacité. Malgré l'importance et l'actualité qu'assument aujourd'hui ces deux concepts, la recherche éducationnelle a démontré qu'il n'y a pas de définition uniforme ou universelle des écoles efficaces.

Il existe deux types d'efficacité au sein d'un établissement scolaire : l'efficacité interne et l'efficacité externe.

1. L'efficacité externe est le degré d'atteinte des objectifs généraux assignés à l'établissement.

2. L'efficacité interne pour sa part, renvoie au choix des modes d'organisation.

L'efficacité peut être représentée par l'atteinte des buts ou le progrès dans l'atteinte des buts.

La mesure de l'efficacité d'un programme consiste à vérifier si le programme a atteint ses objectifs pédagogiques. L'écart entre les résultats d'un programme et ses objectifs anticipés est un indicateur de son efficacité.

2.3.5 INDICATEURS D'EFFICACITE AU SECONDAIRE EN GUINEE

Le grand mouvement de l'évaluation de l'efficacité des écoles est principalement caractérisé par l'utilisation de deux modèles d'évaluation de l'efficacité qui, par eux-mêmes, indiquent les deux principaux courants qui ont marqué la recherche dans ce domaine.

➤ **Un premier courant** (1956-1972) est formé d'études portant sur l'influence des intrants du système scolaire et du milieu socio-économique de l'élève.

➤ le **deuxième** (1971-1979) représente plutôt l'utilisation du modèle d'évaluation des processus scolaires internes qui peuvent modérer les effets du milieu social extérieur à l'école.

Nous vous livrons un exemple d'indicateurs quantitatifs utilisés par le ministère Guinéen de l'enseignement pré universitaire (pour la période de 2000/01 à 2001/2002) pour mesurer l'efficacité au sein du système. Il s'agit des taux de promotion, de redoublement et d'abandon.

Tableau 12 : Indicateurs d'efficacité au primaire et au secondaire pour la période 2000/02

Cycle	Classe	Taux exprimés en pourcentages		
		Admis	Redoublement	Abandon
Primaire	1 ^{ère}	73	22	5
	2 ^{ème}	83	17	0
	3 ^{ème}	75	25	0
	4 ^{ème}	75	25	0
	5 ^{ème}	69	26	5
	6 ^{ème}	48	45	7
Collège	7 ^{ème}	76	20	4
	8 ^{ème}	77	22	1
	9 ^{ème}	84	16	0
	10 ^{ème}	53	40	7
Lycée	11 ^{ème}	98	2	0
	12 ^{ème}	34	47	19
	Terminale	25	53	22

Source : Service statistiques et planification du MEPU-EC de la République de Guinée. Taux ajustés estimatifs calculés entre les années scolaires 2000 et 2002.

2.3.5.1 LE TAUX DE PROMOTION

Le passage d'un niveau inférieur à un niveau supérieur se fait sur la base de la valeur éducative acquise par les élèves. La mission essentielle de l'école étant de communiquer une certaine « valeur ajoutée » aux élèves, le taux de promotion en constitue l'indice d'appréciation. Plus ce taux est élevé, mieux les résultats sont jugés bons et le système qualifié de fluide. Les taux guinéens sont souvent bas. L'observation du tableau ci-dessus montre que le taux de promotion varie largement en fonction des niveaux. En 11^{ème} par exemple, il vaut 98% alors qu'en Terminale, il vaut 25%. De manière générale, au niveau des classes d'examen, le taux de promotion atteint rarement les 50%.

2.3.5.2 LE TAUX DE REDOUBLEMENT

Le taux de redoublement constitue un élément important de la structure de scolarisation. A la différence du taux de promotion, les valeurs élevées de ce taux indiquent une faiblesse de l'efficacité du système éducatif.

Le redoublement est considéré comme une déperdition dans la mesure où il entraîne des coûts additionnels et un engorgement du système pouvant empêcher à d'autres enfants d'y accéder. Des taux de redoublement élevés peuvent coûter davantage au système pour produire des diplômés. Les redoublements ont un impact négatif sur la fréquentation scolaire car ils augmentent le coût d'opportunité du temps passé à l'école.

Ces taux sont très élevés dans les classes d'examen et au niveau de tous les cycles. D'après notre tableau, ils passent de 45% au primaire à 40% au collège pour atteindre 47% à la 1^{ère} session du bac et plafonner à 53% en Terminale.

C'est dire que le système éducatif guinéen est caractérisé par des taux de redoublement élevés. Par conséquent, on peut affirmer sur la base de ces taux que le système n'est pas efficace. Des mesures d'urgence s'imposent.

2.3.5.3 LE TAUX D'ABANDON

Le taux d'abandon, communément appelé taux de déperdition ou d'exclusion, concerne les élèves qui quittent les études avant la fin de la dernière année du cycle d'enseignement où ils sont inscrits.

Il est considéré comme une déperdition puisque l'élève qui abandonne est considéré n'avoir pas atteint les objectifs scolaires de ce cycle. Cet abandon peut être volontaire ou réglementaire.

L'abandon volontaire concerne tout élève qui, pour des raisons sociales, de santé, ou autres, prend librement l'initiative de quitter le système, soit pour rester sans activités, soit pour pratiquer d'autres activités non éducatives.

L'abandon réglementaire concerne particulièrement les retards scolaires, c'est-à-dire les élèves ayant épuisé leur droit de redoubler et qui ne sont plus autorisés à rester dans le système.

En Guinée, l'élève a droit au redoublement 2 fois et si au terme de 3 années passées dans la même classe, il ne fait pas de progrès, il est alors exclu pour cause de « vieillissement scolaire ». En conclusion, nous disons que l'abandon réglementaire est involontaire.

D'après le tableau, nous remarquons aussi que les taux d'abandon dans les classes intermédiaires sont quasi nuls, ceci est un bon indicateur dans l'appréciation du fonctionnement du système éducatif guinéen.

Cependant, les abandons et les redoublements sont fréquents, si bien que les taux bruts de scolarisation ne rendent compte que de façon imparfaite de la couverture effective du système.

2.4 LE CHEF D'ETABLISSEMENT

2.4.1 UN METIER EN EVOLUTION

Durant cette formation, à travers les cours envoyés aux apprenants, les formateurs ont montré que le nouveau métier de chef d'établissement exigerait désormais des compétences dans différents domaines : pédagogique, financier, relationnel puisque le chef d'établissement est, aujourd'hui, un homme confronté à plusieurs problèmes sans assez de moyens pour les résoudre. Il ne serait plus cet agent dont l'unique souci se limiterait au comment faire pour appliquer des textes sans jamais les expliquer pour ne les avoir pas compris, les commenter, a fortiori, organiser un débat autour de certains points en réunissant les enseignants et certains partenaires de l'école.

L'établissement en tant qu'unité multidimensionnelle est encore à construire. Ces nouveaux rôles du chef d'établissement ont vu le jour avec la décentralisation, donc cette notion d'établissement est récente. Le chef d'établissement ne doit plus être un simple exécutant, il doit proposer des pistes de réflexions puisque certaines décisions lui reviennent de fait. Par conséquent, la dimension conceptuelle de son travail est essentielle ; être chef d'établissement, c'est exercer un métier voire une profession qui fait appel chaque fois à l'esprit de réflexion.

Habitués que nous sommes au système centralisé, nous avons toujours tendance à faire prévaloir le point de vue de l'autorité avant toute prise de décision. L'autonomie financière des établissements secondaires tant réclamée par les chefs d'établissement ne verra pas le jour dans la résignation. L'une des tâches dévolues aujourd'hui aux chefs d'établissement est de faciliter les enseignements et de mettre en place des projets d'établissement. Pour y réussir, les chefs d'établissement doivent être porteurs de projets concrets pour leurs écoles. Ils ont l'obligation d'innover et de mettre en place dans leurs établissements au moins une activité génératrice de revenus s'ils veulent avoir les moyens de leur politique.

Compte tenu de la pression qu'exercent les partenaires du système scolaire (familles, APEAE) et de l'obligation des résultats à laquelle il est soumis, la question du rôle pédagogique du responsable de l'unité opérationnelle appelée lycée ou collège devient incontournable. Représentant de l'Etat auquel il doit rendre compte de son action, il dit le droit et les grandes finalités de l'institution.

Dans le cadre de la décentralisation et de la déconcentration en cours, le chef d'établissement doit favoriser les interactions entre le niveau national et le niveau local, l'établissement et son environnement, notamment les collectivités locales.

En principe, n'est pas chef d'établissement qui le veut. C'est pour toutes ces raisons que nous avons souhaité que le mode d'accès au poste soit revu et qu'il soit mis un terme aux nominations partisans. Le développement de l'établissement ainsi que la multiplication et la complexification de ses relations avec ses divers environnements (locaux et institutionnels) iront de pair.

D'une façon générale, demain plus qu'aujourd'hui encore, le chef d'établissement sera un acteur clé du changement du système scolaire¹ ».

2.4.2 MODE D'ACCES AU POSTE DE CHEF D'ETABLISSEMENT

En raison du rôle dévolu aux chefs d'établissement, le grand problème qui se pose aujourd'hui est celui de leur recrutement, de leur formation et de celui de la création d'une véritable culture d'encadrement au sein du système scolaire. A présent, nous assistons à la transformation d'une simple fonction à laquelle on accède par un détachement des corps enseignants en un métier original, impliquant pour ses postulants le choix de quitter la carrière initialement embrassée pour ainsi intégrer un corps d'administration spécifique.

Le poste de chef d'établissement dans les pays d'Afrique francophone s'obtient, de façon générale, sur nomination en tenant compte de l'ancienneté et d'autres critères de mérite. Cette pratique de nomination au poste, soumise parfois à des pressions politiques ou des interventions diverses, peut favoriser la nomination d'un certain nombre d'enseignants qui ne possèdent pas le profil adéquat pour ces postes. Dans la plupart des cas par exemple, le nouveau promu est toujours politiquement très engagé.

En Guinée, les établissements d'enseignement secondaire sont placés sous l'autorité d'un Chef d'établissement qui en est le premier responsable. A ce titre, il assume :

¹ Op. cit

- a) des tâches administratives et de gestion ;
- b) des tâches pédagogiques ;
- c) des tâches à caractère social.

Un Arrêté ministériel détermine le mode d'administration et de fonctionnement des lycées. En son article 9, il est noté que « les personnels des établissements d'enseignement secondaire sont nommés par un acte du Ministre de l'Enseignement Pré Universitaire ».

L'article 11 du même Arrêté stipule que « l'administration et la gestion de l'établissement constituent les tâches prioritaires du chef d'établissement ». Dans ce cadre, il est chargé de :

- 1) Veiller au respect et à l'application des textes et instructions officiels en vigueur ;
- 2) Gérer correctement le patrimoine de l'établissement : les locaux, les domaines, les équipements et le budget ;
- 3) Coordonner et contrôler les activités de ses collaborateurs ;
- 4) Préparer et assurer la rentrée scolaire ;
- 5) Veiller au bon déroulement du processus de formation ;
- 6) Apprécier et noter les personnels sous ses ordres ;
- 7) Présider les conseils de professeurs et de discipline ;
- 8) Veiller à la bonne tenue des dossiers des élèves et des personnels ;
- 9) Veiller à l'affichage des documents réglementaires (règlement intérieur, organigramme, emploi du temps général, tableaux statistiques, tableau d'honneur, tableau évolutif des effectifs de l'établissement) ;
- 10) Assurer la correspondance administrative et les relations extérieures ;
- 11) Délivrer les cartes d'identité scolaire ;
- 12) Tenir à jour le registre d'inventaire matériel et le livre d'or.

Au niveau de l'Article 12, il est mentionné que le « chef d'établissement joue un rôle d'animateur pédagogique ». A ce titre, il doit :

1. Mettre en place, orienter et animer les unités pédagogiques (groupes techniques, conseils des professeurs, professeurs principaux) ;
2. Impulser la formation continue des personnels par des réunions, des conférences, des séances d'études pédagogiques ;
3. Planifier les compositions ;
4. Orienter, contrôler et coordonner les programmes d'activités des commissions culturelles, artistiques et sportives.

Enfin, l'Article 13 stipule que « le chef d'établissement assume des responsabilités sociales ». A cet égard, il doit :

1. Entretenir de bons rapports de Coopération avec l'association des parents d'élèves et amis de l'école (APEAE) ; avec les autorités locales ;
2. Susciter la participation du milieu social à la vie de l'établissement ;
3. Intéresser l'établissement au développement socio-économique de la communauté ;
4. Animer le milieu social qu'est l'établissement.

Le chef d'établissement est le dernier maillon hiérarchique du pouvoir central. Représentant de l'Etat à la base, nous avons vu qu'il a la mission de mettre en place une politique d'établissement en vue de diriger son établissement au triple plan pédagogique, administratif et social.

Avec la tendance évolutive actuelle vers une professionnalisation, être chef d'établissement ne couronne plus une carrière, ce sera désormais l'exercice d'un vrai métier.

En Afrique, dans la plupart des pays, le chef d'établissement ne reçoit pas de formation avant ou après sa nomination. Or, ce n'est pas parce qu'un enseignant a des aptitudes pédagogiques qu'il sera apte à accomplir des tâches de direction et de gestion d'un établissement.

- A Madagascar, il est envisagé depuis l'an 2000 d'utiliser la formation pour professionnaliser la fonction de chef d'établissement¹.

¹ Association Francophone Internationale des Directeurs d'Etablissements Secondaires (AFIDES) et l'Agence Canadienne de Coopération Technique (ACCT), « *Le Petit Guide de Formation pour Cadres Educatifs* », Québec, 2000.

- En Algérie, les directeurs des écoles fondamentales, les proviseurs des lycées sont recrutés parmi le personnel enseignant âgé de plus de trente ans et ayant suivi une formation spécialisée en gestion des établissements scolaires.
- Le Sénégal pour sa part, a récemment entrepris avec le concours de l'Agence de la Francophonie et de l'AFIDES la formation continue des directeurs d'école et des chefs d'établissement.

En Guinée, avons-nous dit, les pratiques de sélection et de recrutement des chefs d'établissement n'ont pas changé et se font toujours sur la base de nomination.

Cette forme de nomination selon l'humeur du chef, contraire à l'esprit de l'ISSEG qui propose la mise en place d'un vivier au travers de la formation, est de nature à décourager la plupart des enseignants désireux de devenir chef d'établissement. C'est entre autre, l'une des raisons qui fait que les incitations à devenir ou à rester chef d'établissement ne sont pas toujours encourageantes.

Si seulement cette nomination était liée à une formation et à une pratique professionnelle antérieures en éducation ou en enseignement, ce serait un réel motif de satisfaction à la fois pour les apprenants et les formateurs pour la généralisation de la formation et la création d'un vivier puisqu'il est établi que ce sont des enseignants qui deviennent chefs d'établissement.

Les initiatives de renforcement des capacités et les possibilités de développement professionnel, quand elles existent, sont rares.

Mais le passage de l'enseignant en situation de classe à la direction de l'école se fait quelquefois sans transition au mépris de la fonction intermédiaire d'adjoint permettant d'acquérir une expérience de gestion plus immédiate.

C'est pourquoi il existe un énorme décalage (que la formation et la praxis doivent combler) entre le profil actuel et inchangé d'un chef d'établissement, rompu à la logique de transmission des décisions d'une structure administrative fortement centralisée et le profil idéal d'un responsable pédagogique innovateur, qui prend en compte les changements en cours dans le système éducatif. Le passage de l'agent à l'acteur est pénible même dans un système décentralisé.

Bien sûr qu'il existe dans les collèges et lycées des adjoints au chef d'établissement que sont les directeurs des études et les censeurs. En principe, ces postes devraient être le

passage obligé pour devenir chef d'établissement. Malheureusement, cette chaîne est loin d'être respectée comme l'attestent les récentes nominations de 2002/2003 où des enseignants en situation de classe se sont retrouvés propulsés à la tête de plusieurs établissements et les anciens titulaires remerciés.

Les chefs d'établissement affectés dans des zones éloignées et enclavées se sentent souvent isolés. Cette formation leur a permis de sortir de leur isolement. Cette formation continue, s'adressant à des dirigeants en exercice, a son point d'ancrage dans la pratique de gestion de ceux-ci.

2.4.3 NOUVEAUX CRITERES POUR ETRE CHEF D'ETABLISSEMENT EN GUINEE¹

Prenant en compte le discours d'ouverture et d'orientation de Mr le Ministre de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Education Civique, les débats en plénière aux deuxième et troisième journées en matinée, les échanges de vues et discussions au sein des commissions dans l'après-midi de la deuxième journée et les rapports issus des débats ont abouti aux observations, suggestions et recommandations suivantes :

2.4.3.1 PRINCIPAL/DIRECTEUR DES ETUDES

2.4.3.1.1 CONDITIONS DE CANDIDATURE

Le postulant doit :

- être de la fonction publique
- être professeur de lycée (H.A)² et /ou de collège
- être en bonne santé physique et mentale,
- avoir une expérience d'au moins 5 ans de pratique de classe au secondaire.

2.4.3.1.2 MODALITES DE CANDIDATURE

Le postulant doit déposer un dossier de candidature comprenant :

- une lettre de motivation,

¹ Atelier sur la rentrée scolaire 2004/2005 tenu à l'INRAP/Conakry par les cadres du MEPU-EC les 2, 3 et 4 septembre 2004.

² Hiérarchie A, c'est-à-dire être universitaire de formation et avoir réussi à la Maîtrise.

- un curriculum vitae,
- une copie légalisée du dernier diplôme,
- un certificat de visite et de contre visite,
- une attestation de service.

2.4.3.1.3 CRITERES DE SELECTION

Le choix du principal et du directeur des études doit se faire sur la base des critères ci-après :

- avoir de très bons résultats aux inspections pédagogiques et administratives,
- être d'une bonne moralité,
- avoir de bons rapports avec les parents d'élèves et le collectif,
- être un meneur d'hommes.

Une note confidentielle d'appréciation du postulant par son chef hiérarchique, constitue une pièce fondamentale des conditions de candidature et des critères de sélection.

2.4.3.2 PROVISEUR/CENSEUR

2.4.3.2.1 CONDITIONS DE CANDIDATURE

Le postulant doit :

- être du personnel de la fonction publique
- être professeur de lycée ou APES,
- être en bonne santé physique et mentale,
- avoir une expérience d'au moins 5 ans de pratique de classe au lycée

2.4.3.2.2 MODALITES DE CANDIDATURE

Le postulant doit déposer un dossier de candidature comprenant :

- une lettre de motivation,
- un curriculum vitae,
- une copie légalisée du dernier diplôme,

- un certificat de visite et de contre visite,
- une attestation de service.

2.4.3.2.3 CRITERES DE SELECTION

Le proviseur ou le censeur doit être choisi sur la base des critères ci-après :

- avoir de très bons résultats aux inspections pédagogiques et administratives,
- être d'une bonne morale établie,
- avoir de bons rapports avec le collectif et les parents d'élèves,
- être un meneur d'hommes.

Une note confidentielle d'appréciation du postulant par son chef hiérarchique, constitue une pièce fondamentale des conditions de candidature et des critères de sélection.

L'atelier recommande l'approfondissement de la réflexion en vue de mieux outiller les commissions des IRE/DPE/DCE dans le processus de nomination des directeurs ou chef d'établissement.

Pourtant, l'on se souvient que par courrier 0973/MEN-RS/CAB/97 du 24 juin, le Ministre de l'Education d'alors s'est adressé aux IRE, aux DPE/DCE et à leurs collaborateurs ainsi qu'aux chefs d'établissement et adjoints en ces termes : « en 1996, l'ISSEG a mené des missions d'enquête en vue de déterminer les besoins en formation des personnels administratifs du système éducatif. L'objectif général du plan de formation est d'améliorer la qualité des services administratifs de l'éducation, élément essentiel pour un meilleur fonctionnement global du système éducatif.

Cette formation à laquelle j'attache une attention particulière est une occasion d'acquisition de compétences nouvelles en matière d'administration et gestion de l'éducation. Elle contribuera certainement à préparer des cadres capables de relever les défis de pertinence, de qualité et d'équité auxquels l'école guinéenne est confrontée.

Elle revêt un caractère obligatoire pour tous les personnels concernés.

Je tiens à souligner que le succès aux différentes évaluations durant la session de formation constituera un critère d'appréciation de chacun à son poste de travail.

Je suis convaincu d'avance que vous ne ménagerez ni votre temps, ni votre énergie pour atteindre les objectifs fixés par cette formation ».

Au regard des nouveaux critères de nomination des chefs d'établissement, que reste-t-il de ce courrier et pour une formation qui a effectivement eu lieu entre juin 1997 et janvier 2000.

DEUXIEME PARTIE : LA FORMATION

« L'action de formation peut se définir comme l'ensemble des opérations politiques, administratives, financières qui tendent à la définition, à la mise en place, à la réalisation et au contrôle de l'action pédagogique.

C'est aussi un ensemble (objectif, programme, moyens pédagogiques et d'encadrement, suivi de l'exécution et appréciation des résultats) mis en œuvre, dans un temps déterminé ou non, nécessaire pour permettre à des personnes du système scolaire d'atteindre un niveau de connaissance ou de savoir-faire constituant l'objectif de formation.

L'action de formation peut avoir pour objectifs: l'adaptation, la promotion, la prévention, l'acquisition, l'entretien ou le perfectionnement des connaissances¹ ».

Dans notre situation de formation, divers projets de formation sont en jeu. Ce sont :

1. celui de l'apprenant qui attend des résultats tangibles de l'action de formation, notamment en termes de développement de connaissances. Il entre également en formation avec certaines aspirations personnelles, professionnelles, sociales ou autres qu'il espère pouvoir réaliser au moyen de cette action de formation et, notamment, des connaissances qu'elle lui permettra de développer.

Mais l'apprenant n'est pas le seul acteur dans la situation de formation. Il y a également :

2. le projet de formation de chacun de ses pairs avec lesquels il interagit.
3. Le formateur lui-même a aussi son propre projet de formation. Il a bien sûr des objectifs d'apprentissage à l'égard des personnes en formation mais il a également à leur égard des objectifs de transfert d'apprentissage en ce sens qu'il escompte que ce qu'il va enseigner apporte un certain nombre de bénéfices pour les apprenants en dehors du champ de la formation. Il adhère à des valeurs, pose des choix idéologiques, il a une certaine représentation de lui-même comme personne, comme professionnel et comme acteur social, il est aussi un acteur dans une organisation, il y poursuit certains objectifs et y déploie certaines stratégies, autant de finalités qui peuvent donner sens à son action.
4. Enfin, la formation s'inscrit dans une institution qui a aussi son propre projet de formation, lié à des enjeux organisationnels ou idéologiques notamment.

Bien sûr que ces projets ne coïncident pas nécessairement. Ils peuvent même entrer en conflit. Pourtant, tous sont en jeu dans la situation de formation et se confrontent. Ils se

¹ Jean Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet*, 2^{ème} édit, Paris, 1995.

confrontent même directement car ils sont concrètement portés par des acteurs qui interagissent socialement dans cette situation. Cette confrontation entre les projets est donc largement traversée par les rapports sociaux qui se nouent au sein de la situation. Nous indiquions plus haut que le projet des acteurs en formation n'était pas statique. L'existence de cette diversité de projets en interaction dans la situation de formation est sans nul doute un des éléments déterminants qui contribuent à l'évolution du projet. Elle est donc aussi un élément fondamental à prendre en compte dans la compréhension du processus d'apprentissage, au moins à deux titres.

1. D'une part, parce qu'elle affecte le projet de l'apprenant, qui lui même conditionne son processus d'apprentissage.

2. D'autre part, parce qu'elle conditionne également les dispositions et conduites des autres acteurs avec lesquels l'apprenant interagit, dispositions et conduites d'autrui qui sont elles-mêmes susceptibles d'affecter le processus d'apprentissage qui s'opère chez l'apprenant.

En particulier, le poids des dispositions et conduites du formateur sur l'apprentissage sera d'autant plus important qu'elles sont sous-tendues par un projet de formation, un projet qui est dans une large mesure un projet sur l'apprenant.

Cette manière de caractériser la situation de formation comme lieu de mise en œuvre et de confrontation de projets de formation multiples nous invite donc à nous interroger sur le rôle du projet de formation de l'apprenant et de cette dynamique d'interaction entre les différents projets en jeu dans le processus d'apprentissage.

Quels liens fonctionnels le projet de formation de l'apprenant peut-il entretenir avec le processus d'apprentissage ?

Que peut-il résulter de ces interactions entre le projet de l'apprenant et les autres au niveau de l'apprentissage ?

Quels mécanismes président à ces interférences entre apprentissage et projet de formation ? Que peut-on en tirer comme implications pédagogiques ?

Dans cette formation d'adultes qui était une première pour nous formateurs, notre démarche a consisté à nous interroger d'abord avant de nous inspirer d'un modèle théorique général de l'apprentissage, sur les facteurs que l'on rencontre dans le contexte spécifique de la formation d'adultes et qui sont susceptibles d'affecter le processus d'apprentissage, ainsi que

sur les implications que l'on peut en tirer pour les pratiques pédagogiques dans un tel contexte.

« Ce modèle théorique général de l'apprentissage, accorde une place centrale aux connaissances préalables de l'apprenant. S'inscrivant fondamentalement dans le paradigme constructiviste piagétien, il postule le rôle central de l'activité cognitive du sujet dans ses interactions avec l'environnement. Apprendre, dans cette perspective, suppose que l'apprenant aborde une situation nouvelle d'apprentissage avec des structures de connaissances préalables activées, sur la base desquelles il traite l'information en provenance de la situation. La mise en relation de ces structures activées et de cette information peut conduire à un conflit cognitif, conflit qui lui-même peut conduire à une réorganisation, une transformation des structures de connaissances préalables. On parlera alors d'apprentissage.

Dans cette perspective, on peut donc dire qu'on apprend à la fois avec et contre les connaissances préalables de l'apprenant.

Avec, car il ne peut y avoir d'apprentissage s'il n'y a pas eu au départ, activation de structures de connaissances préalables.

Contre également, car ces structures ne peuvent se transformer que si elles ont été mises en conflit avec de l'information nouvelle¹ ».

La situation de formation est avant tout un lieu de rencontre entre différents projets de formation : celui des apprenants, celui du formateur et celui de l'institution de formation. Ce qui implique que l'on s'interroge sur le rôle du projet de formation de l'apprenant dans l'apprentissage ainsi que sur le rôle des interactions sociales entre le sujet apprenant et les autres acteurs impliqués dans la situation de formation.

Les processus d'assimilation et d'accommodation sont étroitement liés et forment une dynamique complexe.

« Pour un début, interrogeons nous tout d'abord sur le processus d'interaction qui sous-tend la confrontation des connaissances préalables du sujet apprenant avec les autres points de vue auxquels il est exposé dans la situation de formation.

Ensuite, nous aborderons la question de la diversité et des interactions des différentes sources d'information qui entrent en jeu dans la dynamique d'assimilation-accommodation. Il sera également question de la diversité des fonctions qui peuvent être exercées par les

¹ Piaget J. *Logique et connaissance scientifique*, Paris, Gallimard, éd. 1976.

structures de connaissances en jeu dans l'apprentissage ainsi que des interactions entre savoirs spontanés et savoirs scientifiques.

L'interaction conduit à une accommodation progressive des points de vue des partenaires en présence : l'assimilation par A des informations produites par B conduit à une accommodation du point de vue de A ; cette accommodation va générer des informations nouvelles pour B qui, une fois assimilées, vont produire une transformation du point de vue de B, et ainsi de suite.

On le voit, le contexte communicationnel de l'interaction détermine dans une large mesure le type d'interaction et, en particulier, la probabilité d'accommodation des points de vue en présence. Au-delà du contenu informationnel des messages les sujets sont confrontés, c'est donc avant tout la signification sociale attribuée au message par le sujet qui joue un rôle déterminant. Les situations d'enseignement ou de formation sont en général propices au développement de ce genre d'interactions ¹».

En effet, si l'intention de persuader est fondamentale dans la communication didactique en général, dans la formation d'adultes, il y a des paramètres d'après Piaget que le formateur ne saurait ignorer. Il doit comprendre que les savoirs enseignés peuvent être jugés (par lui même et par l'apprenant) comme plus valables en vertu, par exemple, de leur utilité pour l'adaptation de l'individu à un rôle social déterminé (logique fonctionnaliste), de leur utilité pour le développement de l'individu comme personne (logique humaniste), de leur utilité pour l'émancipation sociale (logique de changement social), ou encore pour leur valeur intrinsèque en tant que savoir défini socialement comme noble (logique épistémique). C'est dire que la situation d'enseignement ou de formation devrait être organisée et définie socialement comme « une situation dont la fonction première serait de produire intentionnellement et systématiquement du changement chez les apprenants. A priori, il s'agit donc d'un contexte particulièrement propice au phénomène de réactance et au développement d'interactions en boucle fermée. En fait, l'assimilation d'une théorie à un moment donné peut donner sens rétrospectivement à des expériences antérieures et contribuer à l'assimilation ultérieure de nouvelles observations ²».

¹ Piaget J. *Logique et connaissance scientifique*, Paris, Gallimard, éd. 1976.

² Bloom B.S. et al, *Taxonomie des objectifs pédagogiques, le domaine cognitif*, Québec, Presses de l'université, 1975.

Il s'agirait des interactions entre, d'une part, ce que l'apprenant vivrait à l'intérieur de l'espace de formation (en particulier sa rencontre avec les savoirs enseignés) et, d'autre part, ce qu'il vivrait en dehors de cet espace (les événements qu'il vivrait ou qu'il observerait).

1. PREMIER CHAPITRE : POURQUOI UNE FORMATION DES CHEFS D'ETABLISSEMENT ?

Actuellement, près de 600 collèges et lycées fonctionnent plus ou moins correctement au plan national. Les élèves qui fréquentent ces établissements sont, pour la plupart, de jeunes adolescents. Cette jeunesse de corps et d'esprit rend ce public très sensible. L'une des missions de l'école est de les instruire et de les éduquer selon les normes sociales pour prévenir les comportements déviants. Il revient donc à l'école de préparer ces jeunes à la vie adulte en fonction des besoins de la société guinéenne puisqu'ils constituent l'avenir du pays.

Les Collèges et Lycées, établissements dans lesquels ces jeunes doivent recevoir la formation, sont disséminés à travers le pays. Il se trouve que des dysfonctionnements existent dans ces établissements et que les chefs d'établissement n'ont pour la plupart pas bénéficié de formation en administration scolaire avant et après leur prise de fonction. Or, il est prouvé qu'ils accomplissent des tâches énormes et jouent un rôle important dans le fonctionnement du système éducatif.

Conscients de la position stratégique des chefs d'établissement au sein du système éducatif, en application des recommandations de la conférence nationale de l'éducation de juin 1984, les autorités de l'éducation ont entamé les réformes du système par un développement des ressources humaines dont l'un des volets est la formation des cadres en administration scolaire.

En raison du nombre assez élevé de chefs d'établissement (environ 600), de leur dispersion géographique, de l'impossibilité de leur regroupement pendant une longue période étant donné l'importance des tâches qu'ils ont à accomplir sur place et de la grande difficulté de trouver de nombreux formateurs disponibles et d'en assurer la charge financière, la formation à distance a été retenue comme étant la meilleure stratégie pour la mise en œuvre de cet ambitieux programme. Cette formation à distance offre aux apprenants l'avantage de rester en poste et en famille et de bénéficier de ladite formation qui sera assurée par 8 formateurs

L'évolution du nombre d'établissements publics au secondaire est passé de 306 en 1996/97 à 557 en 2003, soit une augmentation de 55% d'après le service des statistiques du MEPU-EC (cf tableau 2, p.17). Pour la même période, le nombre de chefs d'établissement et adjoints est passé du simple au double (de 600 à plus de 1200).

Rappelons que l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée (ISSEG) a été mandaté par Décret n° 91/147/PRG/SGG du 24 mai 1991, de former les personnels administratifs de l'éducation grâce à l'un de ses départements, le Département de Formation en Planification, Administration et Gestion de l'Education (DFPAGE). A partir de septembre 1995, ce département a pu véritablement démarrer ses activités avec l'aide de la Coopération Française.

Cette formation des personnels d'encadrement était inscrite dans un mouvement de déconcentration de l'Education nationale qui allie la définition nationale de la politique éducative et sa mise en œuvre à l'échelon local. Elle devrait être suivie par d'autres modes d'accompagnement adaptés aux évolutions et aux spécificités de la fonction.

Cependant, sur le plan institutionnel, il a été dit que la priorité accordée à l'enseignement élémentaire dans la déclaration de politique éducative du gouvernement a mis au second plan le développement et une meilleure organisation du secondaire.

En général, la fonction de chef d'établissement en Guinée est assumée par des enseignants promus directeurs sans qu'aucune formation spécifique préalable ne soit prévue jusqu'à maintenant. L'apprentissage se fait en emploi et de manière tout à fait empirique. Le chef d'établissement apprend puisqu'il est confronté aux problèmes et qu'il peut donner du sens à la résolution de ceux-ci.

Cette situation est regrettable et nous pensons qu'il n'est plus possible de se contenter de cette manière de faire. Car, diriger un établissement devrait être un métier; bien sûr qu'il faut être pédagogue. Pour que les chefs d'établissement puissent relever les défis qui les attendent, alors ils devront être des hommes de communication et devront pouvoir analyser les jeunes et leur environnement et s'interroger sur le choc des valeurs.

La multitude des facettes des activités et préoccupations des chefs d'établissement interpelle et très souvent, dans leur gestion du quotidien, ils ont l'impression d'exercer une bonne dizaine de métiers différents dans la même journée.

En général, la société et l'école ont changé en fonction de la zone géographique d'appartenance. La mission de cette école ainsi que le rôle et la fonction de l'éducateur ont également évolué. D'abord, il faut noter et insister sur le fait que les médias sont devenus omniprésents et ont arraché à l'école, dans les villes comme dans les zones rurales, le monopole de l'information qu'elle détenait jadis.

De nos jours, les jeunes apprennent autant, sinon plus, par les journaux, la radio et la télévision (paraboles interposées). Nous assistons là à un déplacement du centre d'intérêt dont une nouvelle conception du rôle et du travail du chef d'établissement est sans aucun doute l'une des premières conséquences de cette emprise des médias sur le quotidien.

Ensuite, le changement de la société a fait que la profession enseignante n'est plus ce qu'elle était dans un passé récent : une vocation hier, un métier comme beaucoup d'autres aujourd'hui.

Le chef d'établissement qui, autrefois, était considéré par la fonction, comme un notable, a perdu une part de la respectabilité, une part de son prestige, voire une partie des avantages liés à son ancien statut social. La société guinéenne d'aujourd'hui attend beaucoup des chefs d'établissement puisque les responsabilités sont devenues nettement plus importantes et plus complexes avec la croissance de la pression de la demande éducative et la diversification des besoins dans ce domaine.

En 1995, en Guinée, la formation des chefs d'établissement et des enseignants était considérée comme « un passage obligé » pour une meilleure efficacité de l'école et pour une pertinence de l'éducation.

Est-ce que les mauvaises conditions de travail dans les établissements, en conjugaison avec d'autres facteurs, ne constituent pas aujourd'hui un obstacle à la qualification ? Cette situation qui ne cesse de se dégrader devrait davantage interpeller les dirigeants du système éducatif en général et ceux du MEPU-EC en particulier.

« La formation des chefs d'établissement est, de nos jours, pertinente et même impérative car, la performance d'un établissement est à la dimension de son leader à agencer et à coordonner l'ensemble des savoir-faire que chacun des personnels est sensé incarner. Voilà pourquoi la formation des chefs d'établissement, qui est en soi complexe, demande une réflexion poussée afin de mieux comprendre toutes ses facettes »¹.

En effet, toute action de valorisation des ressources humaines, dans le domaine de l'éducation, doit logiquement commencer par la formation du chef d'établissement, sans la qualification duquel les réformes n'auront aucun effet. C'est pourquoi les chefs d'établissement constituent le faisceau de lumière, indispensable à l'éclairage et au balisage du processus éducatif, dont la faillite, partielle ou totale, peut être à l'origine d'une inadéquation entre l'école et la vie, la formation et l'emploi.

¹ Mary-Claude Faessier, *Revue des Echanges*, mars 1994.

C'est la raison pour laquelle qu'en Guinée, cette formation a visé la préparation des chefs d'établissement à l'exercice divers de leurs fonctions, et à les accompagner tout au long de leur carrière. Cette double perspective d'adaptation à l'emploi et de perfectionnement vaut aussi bien pour les proviseurs et principaux en fonction que pour leurs adjoints que sont les censeurs et les directeurs des études.

Bien sûr, certaines personnes ont cherché à innover, à améliorer leur propre travail, mais elles étaient alors souvent démunies et isolées dans leur démarche, et nécessitaient de l'aide. De plus, l'organisation du travail ne favorisait pas la participation et l'implication de tous.

Durant cette formation, les chefs d'établissement ont pu tirer bien sûr parti des apports théoriques transmis par les formateurs dans le cadre de cette formation, mais également des observations qu'ils réalisaient à propos d'évènements extérieurs dans lesquels ils n'étaient pas impliqués comme acteurs, ou encore des expériences qu'ils réalisaient eux-mêmes comme acteurs, notamment lorsqu'ils adoptaient un comportement dans certaines situations et qu'ils pouvaient ensuite en observer les conséquences.

Car, l'assimilation d'une théorie à un moment donné peut donner sens rétrospectivement à des expériences antérieures et contribuer à l'assimilation ultérieure de nouvelles observations.

Un autre aspect important aussi, ce sont les interactions entre, d'une part, ce que les chefs d'établissement ont vécu à l'intérieur de l'espace de formation, en particulier, leur rencontre avec les savoirs enseignés et, d'autre part, ce qu'ils vivront en dehors de cet espace, en particulier, les évènements qu'ils vivront eux-mêmes ou qu'ils observeront avec leurs trajectoires personnelles.

Autre élément marquant, c'est l'importance des interactions entre comportements et représentations. Il est possible d'observer que des changements intervenus dans les représentations sur un sujet pouvaient conduire à des changements au niveau de ses conduites. Cependant, l'inverse est également vrai : l'observation de ses propres comportements (ou de ceux d'autrui) ainsi que de leurs conséquences dans une situation donnée constituent une information cruciale qui, une fois assimilée, peut conduire le sujet à des changements importants de ses représentations.

Par ailleurs, la prégnance des savoirs préalables des apprenants comme structure d'assimilation présente une série d'implications importantes.

- Tout d'abord, les changements les plus significatifs opérés effectivement dans les représentations du sujet en liaison aux savoirs enseignés ne s'opèrent pas nécessairement là où nous formateurs on s'y attend.
- Ensuite, ces changements ne s'opèrent pas nécessairement, ni dans la direction, ni au moment attendu par nous formateurs.
- Enfin, les savoirs enseignés qui ont effectivement le plus d'impact sur les connaissances préalables des apprenants ne sont pas nécessairement ceux que nous formateurs croyons.

Les savoirs enseignés peuvent être jugés (par le formateur mais également par l'apprenant) comme plus valables en vertu, par exemple, de leur utilité pour l'adaptation de l'individu à un rôle social déterminé (logique fonctionnaliste), de leur utilité pour le développement de l'individu comme personne (logique humaniste), de leur utilité pour l'émancipation sociale (logique de changement social), ou encore pour leur valeur intrinsèque en tant que savoir défini socialement comme noble (logique épistémique).

L'important pour nous formateurs, c'est que les apprenants puissent incorporer les savoirs enseignés. Appréhender les chefs d'établissement comme sujets consiste à créer de manière délibérée et systématique, les conditions susceptibles de favoriser des changements dans les structures de leurs connaissances préalables, mais sans préjuger de la manière dont ils vont effectivement tirer parti de ces opportunités.

Les savoirs enseignés sont donc proposés, non pas pour être adoptés comme tels coûte que coûte, au nom d'une quelconque supériorité intrinsèque, mais bien en tant que moyens mis à la disposition de l'apprenant pour opérer les transformations qui s'avèreraient pertinentes pour lui.

Les chefs d'établissement entrent en formation parce qu'ils viennent chercher au moins certains changements dans leurs propres connaissances, ils viennent pour apprendre, pour se faire « bousculer » dans leurs propres convictions, ils sont à la recherche de structures de connaissances plus.

Seul les chefs d'établissement seront à même de pouvoir déterminer justement les changements qui seront les plus pertinents pour eux et pour l'école. Cette position semble concilier, d'une part, une grande lucidité quant au fait que les processus d'assimilation accommodation qui s'opèrent effectivement chez un apprenant échappent en grande partie au champ d'action du formateur

L'objectif d'une action de formation est toujours un développement de connaissances, de capacités ou de compétences tandis qu'un programme se définit comme une action de formation dont les deux déterminants principaux sont le curriculum et les formateurs, qui sont déterminés avant les apprenants.

La formation peut donc non seulement préparer les chefs d'établissement en poste à exercer leur fonction, mais elle peut aussi toucher un plus large éventail de personnes qui peuvent ainsi comprendre le processus de transformation de l'école et y participer. Cette évolution est conforme à l'idée suivant laquelle une organisation moderne doit résulter d'un processus de collaboration et non d'une démarche hiérarchique.

De plus en plus, le rôle et les responsabilités du chef d'établissement sont partagés avec d'autres parties prenantes : enseignants, élèves, parents, employeurs, fondations et municipalités. Le chef d'établissement est en fait responsable d'un regroupement d'intérêts vis-à-vis de l'école plus large qu'auparavant. Et c'est grâce à la formation que les chefs d'établissement peuvent obtenir des compétences de direction.

1.1 LES RAISONS DE L'ANALYSE

La question fondamentale que nous nous sommes posée dans cette recherche, au regard du fonctionnement actuel des collèges et lycées, est celle de savoir si la formation en administration scolaire des chefs d'établissements amorcée depuis 1997 a permis d'améliorer la gestion des établissements secondaires. Autrement dit, quels sont les effets de cette formation dans le fonctionnement des collèges et lycées?

Après un parcours de près d'une décennie, il nous a semblé normal de faire le bilan de cette formation pour constater, voire mesurer ses effets sur le terrain. Autrement dit, en mesurer l'impact dans la gestion des collèges et lycées dans la perspective d'une généralisation de ladite formation à l'ensemble des responsables du système éducatif guinéen.

- En général, on fait une analyse en vue de mieux connaître un système, pour prendre conscience des relations dont on n'avait jamais pris conscience, comme par exemple le fait qu'une même personne (remplit plusieurs fonctions dans un système d'éducation ou de formation).
- On peut également faire une analyse à des fins diagnostiques, parce qu'un dysfonctionnement se présente, et que l'on cherche à comprendre l'origine de ce

dysfonctionnement en vue de prendre des mesures permettant de le réduire ou de le supprimer.

- Enfin, on peut faire une analyse pour mieux orienter l'une des opérations d'une action de formation : l'élaboration, la réalisation ou l'évaluation de l'action. L'analyse se rapproche alors de la fonction d'audit.

Donc, on peut faire une analyse si l'on souhaite adapter son personnel à ses nouvelles fonctions ou alors lorsque les cadres sont mal adaptés à leur poste de travail et qu'une formation pourrait améliorer les choses.

Pour notre part, nous sommes portés par le troisième objectif qui, sans doute, fera appel aux deux premiers pour encore montrer que les trois objectifs ne sont pas incompatibles. Au contraire ! Tout au long du travail, nous ne devons pas perdre de vue que l'analyse n'est pas une démarche dont les contours sont délimités avec précision. C'est dire qu'elle est mouvante, par conséquent évolutive. Il nous est arrivé par exemple, de constater que l'analyse d'une partie de notre action de formation nous impose la nécessité de sonder plus loin, à un autre niveau, avec d'autres personnes (administration centrale).

Nous avons compris que ce que nous croyions être une action unique est en fait un ensemble articulé d'actions qu'il est bon de dissocier à des fins d'analyse.

Enfin, nous espérons que cette analyse que nous pensions mener pour déceler les faiblesses de la formation en vue de réorienter l'action et de corriger des dysfonctionnements, nous a permis de mieux connaître le système éducatif guinéen.

Pour notre cas présent, pour analyser les composantes de l'action de formation, il faudra voir :

- les référentiels de l'action (éléments pertinents du contexte général, besoins des cadres, fonctionnement de l'institution, contraintes) ;
- l'effet attendu sur le terrain (effet attendu, autres actions qui contribuent à l'effet attendu) ;
- les composantes de l'action (objectifs, produits attendus, effets indirects, ressources prévues et ressources effectives).

Etudier la relation entre curricula et degré de transfert revient à répondre à une série de questions comme :

- Comment avez-vous appris ?
- Comment apprenez-vous par vos actions, par vos pratiques ?
- Comment travaillez-vous ?
- Pourquoi vous faites comme ceci et non comme cela ?
- Comment élaborez-vous des savoirs d'action ?

Ce serait entre autre, mesurer le degré d'atteinte des objectifs de la formation.

Comme les objectifs de la formation ont été fixés sur l'apprentissage de nouvelles techniques, de nouveaux savoir-faire, il existe, cependant, un objectif sous-jacent, non explicité, qui est de l'individu, à son poste de travail, qui doit être capable d'utiliser ses nouvelles connaissances, son nouveau savoir-faire.

Ma fonction de formateur me permet aussi de faire l'hypothèse à savoir que si le chef d'établissement est parvenu à acquérir de nouvelles connaissances, alors il est fort probable qu'il les applique à son lieu de travail. Toujours est-il que apprendre est une chose ; transférer ces savoirs faire (compétences nouvelles) dans le cadre du travail est une autre.

Il est également vrai que la réalité a souvent infirmé cette hypothèse de liaison quasi automatique du processus d'acquisition de nouvelles compétences à leur transfert.

Comment les chefs d'établissement vont-ils désormais s'organiser pour traduire en actes concrets sur le terrain la théorie déjà assimilée ?

Une évaluation peut montrer également qu'un apprentissage a été très bon, alors qu'aucune modification n'intervient au niveau du poste de travail. Or, implicitement, c'était bien là l'objectif d'un tel programme de formation.

1.1.1 VERIFIER LE NIVEAU D'ATTEINTE DES OBJECTIFS

Pour vérifier le niveau d'atteinte des objectifs, nous avons mené des enquêtes auprès des chefs d'établissement et de certains directeurs communaux de l'éducation. Dans l'optique d'une institutionnalisation de la formation en administration scolaire, vérifier le niveau d'atteinte des objectifs préalablement établis sera peut être un guide pour une future évaluation de besoins en vue d'un nouveau plan de formation. Il existe une corrélation forte entre les curricula et le niveau de transfert des acquis sur le terrain.

A propos de l'atteinte ou non des objectifs de la formation, voilà ce que pensent les DCE/DPE rencontrés. Dans l'ensemble, ils ont tous été consultés par l'ISSEG en 1996 lors de l'évaluation des besoins de formation en administration scolaire.

Selon eux, pour avoir tous suivi ladite formation, les objectifs n'ont été que partiellement atteints. Ce manque est dû à l'insuffisance de certains collègues et surtout à l'absence de moyens à la disposition des cadres dans la mise en œuvre des programmes. Un autre aspect et non des moindres qui a empêché l'atteinte totale des objectifs est le manque de temps chez les administrateurs puisqu'ils sont régulièrement sollicités ailleurs pour gérer des imprévus. De sorte qu'ils éprouvent de sérieuses difficultés à faire le travail pour lequel ils sont au poste.

Dans leur majorité, les directeurs en tant qu'hommes de terrain, sont unanimes des changements positifs intervenus dans la gestion des établissements depuis que cette formation a eu lieu. Les proviseurs et principaux ont su exploiter réellement la présence des animateurs pédagogiques dans leurs écoles pour faire des innovations pédagogiques. Ces progrès sont enregistrés dans la notation des élèves ou l'évaluation des enseignants lors de leur suivi. Il en est de même pour les techniques d'animation de groupe, la rédaction administrative et la nette amélioration des relations de collaboration entre le chef d'établissement titulaire et son adjoint.

Abordant les objectifs et contenus, les chefs d'établissement pour leur part ont déclaré : « il semble que les objectifs étaient pertinents et les contenus appréciables. A travers les cours envoyés, tous les secteurs de l'administration de l'éducation ont été abordés allant du montage d'un projet à la tenue d'une réunion ». Un chef d'établissement nous a même dit : « on dirait que les formateurs étaient au courant de nos problèmes en rédigeant et en envoyant les cours puisque à chaque fois que je recevais un cours, il y avait dedans un thème qui m'apportait la solution à un de mes problème que j'avais dans les bras ». C'est vous dire jusqu'où cette formation a atteint ses objectifs. Tous les aspects de la vie d'une école ont été touchés. En fait, ces cours ont été une découverte pour nous et les supports ont constitué notre embryon de bibliothèque personnelle. L'échelonnement des connaissances était formidable.

D'après un chef d'établissement, « nos directeurs préfectoraux se sont même amusés à comparer ces cours et ceux qu'ils avaient eus à Dakar. Ils ont trouvé que ces cours étaient nettement au-dessus avec des exemples de terrain. Ce sont des cours pratiques tandis que ceux de Dakar étaient trop théoriques. Après cette comparaison, les Directeurs qui traînaient les pas se

sont empressés de prendre les cours et de faire les devoirs à eux demandés. Ils nous l'ont dit au cours d'une réunion et nous ont invités à suivre la formation ». Les formateurs ont été bien appréciés dans leur pragmatisme andragogique. A travers leurs explications claires lors des regroupements, ils ont suscité l'admiration de tous.

Faire cette étude revient en premier lieu, à faire une évaluation en vue d'une mise en relation continue de la formation des chefs d'établissement avec son contexte.

1.1.2 VERIFIER L'ARTICULATION ENTRE LE CONTEXTE ET LES OBJECTIFS

En second lieu, l'articulation "contexte-objectifs-stratégies-produits" semble constituer une articulation de base pour comprendre comment la formation a-t-elle été structurée, même si cette articulation ne saurait être la seule qui puisse rendre compte de la réalité de cette action de formation en administration scolaire des cadres des services déconcentrés de l'éducation en Guinée.

1.1.3 FAIRE LE BILAN

Enfin, la distinction entre ce qui fut planifié, c'est-à-dire ce qui a été prévu en début de formation, d'une part, et ce qui a été effectivement réalisé à la fin de celle-ci d'autre part, paraît particulièrement important pour la construction du modèle d'analyse.

L'intérêt d'un tel travail réside principalement dans la prise en compte des différentes actions (élaboration, réalisation et évaluation de la formation), en interaction les unes avec les autres.

Analyser cette action de formation telle que nous l'avons pensée au départ paraît simple. Pourtant, elle est complexe puisqu'elle n'utilise pas de démarche unique, voire standardisée. Elle dépend plutôt des objectifs poursuivis et de la complexité de la situation tout au long du parcours.

1.1.4 FAIRE UNE ANALYSE PAR OBJECTIFS

Elle est une activité consistant à analyser une intention de formation pour en déduire :

1. les objectifs généraux ;
2. les objectifs intermédiaires ;
3. les objectifs spécifiques.

C'est à partir des objectifs ainsi identifiés que l'on pourra concevoir l'architecture générale du *curriculum* ou plan de formation. Dans le cadre de cette formation, ce n'est qu'après l'évaluation des besoins de formation auprès des administrateurs que nous avons essayé de déterminer ces objectifs. L'analyse par objectifs est donc un passage obligé dans l'élaboration d'un plan de formation. Cependant, Jean Marie Barbier, dans « l'analyse des besoins en formation » conseille aux formateurs d'être très vigilants pour éviter des dérapages qui pourraient survenir dans sa conception. Ce pourrait être :

1. « Une tendance générale des formateurs à ne prendre en compte que le domaine cognitif (celui des contenus, qu'ils maîtrisent bien) et à oublier le domaine socio affectif (beaucoup plus difficile à traiter) » car dans l'exercice d'une compétence, il ne saurait y avoir de séparation entre ces deux domaines.

2. En second lieu, il met en garde contre la décomposition des savoirs et savoir-faire en micro habiletés qui affecteraient les objectifs spécifiques d'une perte de sens par rapport aux finalités initiales. L'expérience du micro enseignement a permis aux formateurs d'éviter cette situation qui pouvait se transformer en obstacle dans la mise en œuvre du plan de formation.

3. L'impasse possible sur certaines notions (ou éléments clés, ou dimensions) qui ne « rentreraient » pas sous l'étiquette « objectif », et qui pourtant sont considérées comme fondamentales par les formateurs. Notre simplicité dans le style et notre souci de tenir compte du niveau hétérogène des apprenants et d'être toujours plus proche des réalités vécues par les apprenants ont été salvatrices. D'ailleurs, tous les mots clés étaient répertoriés et expliqués dans un glossaire en vue de familiariser notre public aux dites notions.

Ces difficultés sont bien réelles, et les formateurs qui les rencontrent ne doivent pas les sous estimer. C'est pourquoi Barbier et Lesne suggèrent aux formateurs « d'accorder toute leur attention au traitement des objectifs intermédiaires de niveau 1 et 2, qui sont les seuls garants du maintien des finalités de la formation, et qui correspondent à des objectifs de séquence (plusieurs « heures » sur un thème)¹ ». Ils estiment que ces objectifs jouent les rôles

¹ Ibid.

de directionnels indispensables pour garantir la cohérence de l'action et constituent l'ossature vraie du plan de formation. Il est attendu d'eux de fournir des paliers pour l'évaluation sommative.

Analyser le travail, c'est d'abord décider de ne retenir qu'une, ou quelques-unes des diverses dimensions qui le constituent. Or, dans ce domaine comme dans bien d'autres, les résultats sont inscrits dans la méthode qui, elle-même, est en partie déterminée par les questions d'origine.

L'analyse du travail en vue d'une formation est un moyen privilégié pour non seulement repérer le contenu du travail sur lequel on demande à la formation d'agir mais aussi comprendre comment ce travail est fait, ou plutôt comment ceux qui ont la charge de faire le travail le font. L'analyse du travail ou de l'activité est d'autant plus précieuse au formateur qu'elle lui permet de voir en quoi la tâche sur laquelle il doit agir nécessite des compétences particulières, de quoi sont faites ces compétences et quelle dynamique est à l'œuvre dans leur investissement dans l'activité.

Cette analyse ne peut se faire sans référence à un modèle, c'est-à-dire à une construction théorique, une représentation du fonctionnement de l'esprit permettant d'organiser les informations recueillies et d'expliquer comment elles agissent dans la réalité (ou pour être plus modeste, de faire des hypothèses sur leur fonctionnement). Il s'agira bien d'un modèle des compétences s'appuyant sur les connaissances cognitives.

Ce modèle de fonctionnement doit permettre d'identifier les différents savoirs en œuvre dans une tâche, de comprendre leurs relations et leur utilisation. Il sera donc une aide déterminante dans la construction des contenus de formation. Cependant, sauf à avoir à former pour une activité totalement nouvelle, les demandes de formation portent rarement sur des ensembles de tâches très larges. Il sera donc intéressant de pouvoir repérer les compétences particulières liées à ces tâches, autrement dit l'organisation particulière des savoirs en œuvre dans un contexte donné.

C'est ainsi que les modalités d'observation de l'activité existante ou de construction de l'activité projetée permettant de déterminer les contenus de formation supposeront qu'on fasse l'hypothèse et qu'on montre l'existence de noyaux de compétences propres à l'activité en cause. Ces noyaux de compétence représenteraient en quelque sorte l'identité de l'activité soumise à observation.

En résumé, l'analyse d'une action de formation permet :

1. de mieux orienter les opérations d'élaboration, de réalisation et d'évaluation de celle-ci, en vérifiant si les hypothèses relatives à la réussite de la démarche mise en place sont vérifiées ;
2. de mieux coordonner ces différentes opérations entre elles ;
3. de diagnostiquer les dysfonctionnements de cette action, c'est-à-dire repérer le dysfonctionnement, et émettre des hypothèses sur la source de ce dysfonctionnement, avant d'y remédier.

De façon générale, on fait une analyse en vue de mieux connaître un système, pour prendre conscience des relations dont on n'avait jamais pris conscience, comme par exemple le fait qu'une même personne (remplit plusieurs fonctions dans un système d'éducation ou de formation).

On peut également faire une analyse à des fins diagnostiques, parce qu'un dysfonctionnement se présente, et que l'on cherche à comprendre l'origine de ce dysfonctionnement en vue de prendre des mesures permettant de le réduire ou de le supprimer.

Enfin, on peut faire une analyse pour mieux orienter l'une des opérations d'une action de formation : l'élaboration, la réalisation ou l'évaluation de l'action. L'analyse se rapproche alors de la fonction d'audit.

1.2 OBJECTIFS DE LA FORMATION

Dans la partie introductive, parlant des états généraux de l'éducation, nous avons évoqué les raisons de cette formation. Ces objectifs visent à :

- 1) améliorer la qualité des services administratifs de l'éducation, élément essentiel pour un meilleur fonctionnement global du système éducatif ;
- 2) contribuer à l'amélioration de la gestion pédagogique et administrative des écoles ;
- 3) permettre d'acquérir de nouvelles compétences en administration scolaire afin d'être plus efficaces au poste de travail.

Dans la mesure où cette formation visait plusieurs catégories de personnels administratifs, en plus des objectifs généraux de la formation, il avait été fixé des objectifs selon les spécificités des groupes d'apprenants:

1. des objectifs communs à toutes les catégories (par exemple l'acquisition et/ou le développement des connaissances en administration générale ou l'acquisition et/ou le développement de compétences en techniques de travail administratif) ;

2. des objectifs communs à plusieurs catégories (par exemple l'acquisition et/ou le développement de compétences en direction d'équipe, gestion du service ou de l'établissement) ;

3. des objectifs propres à une catégorie (par exemple, l'acquisition et/ou le développement de connaissances et de compétences en gestion de personnel).

Le relevé des verbes d'objectifs employés dans les cours permet d'en distinguer 2 catégories :

- a) les objectifs d'acquisition de connaissances ;
- b) les objectifs de mise en œuvre dans la fonction.

En résumé, cette formation a poursuivi deux objectifs fondamentaux dont le premier a visé à faire acquérir aux apprenants et à approfondir l'esprit de culture commune de responsable de service public, fondée sur l'exercice des devoirs et des droits d'un fonctionnaire de responsabilité. Cette acquisition a pour conséquence la compréhension des fondements de l'éthique et l'appropriation par les chefs d'établissement des règles déontologiques de leur fonction.

Le second a été de faire acquérir et approfondir les connaissances et compétences professionnelles attendues des chefs d'établissement, actualisées et complétées en fonction de l'évolution du système éducatif et des divers emplois occupés.

Pour y répondre, le DFPAGE a élaboré un plan de 15 modules, chacun permettant l'étude de plusieurs sujets autour d'un même thème principal.

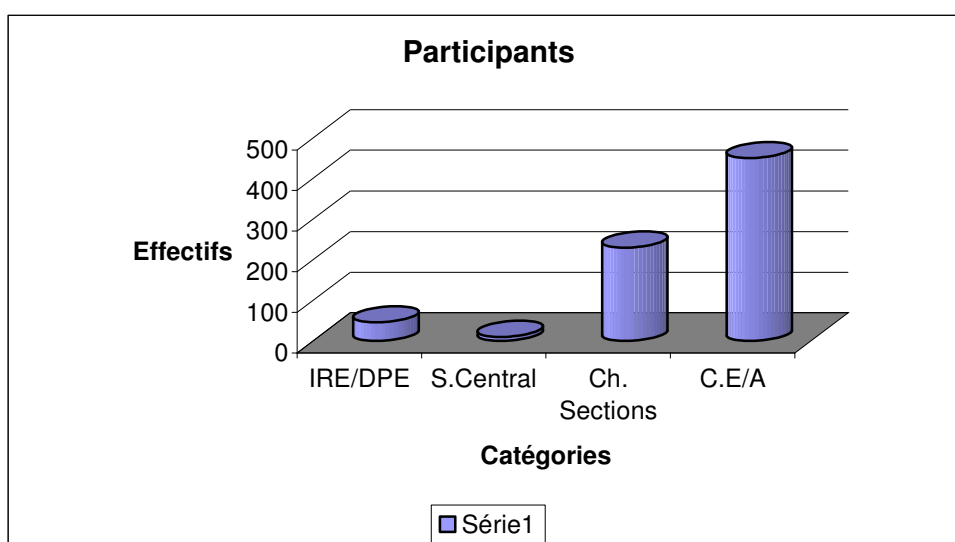
1.2.1 LE PUBLIC

A l'échelle nationale, ce sont plus de 700 personnes appartenant à diverses catégories d'administrateurs scolaires qui ont été touchées. Ils sont répartis ainsi qu'il suit :

- Inspecteurs Régionaux et Directeurs Préfectoraux de l'Education (IRE/DPE) (46) ;
- Chefs des Sections des IRE et DPE (230);
- Chefs d'établissements du second degré et adjoints (450) ;
- Cadres du ministère (10)

1.2.2 LES CARACTERISTIQUES DE CES PERSONNELS

Les apprenants devaient renvoyer une fiche d'identification en indiquant certaines de leurs caractéristiques personnelles et professionnelles : âge, sexe, formations initiale et continue, ancienneté à l'éducation et dans la fonction, etc.

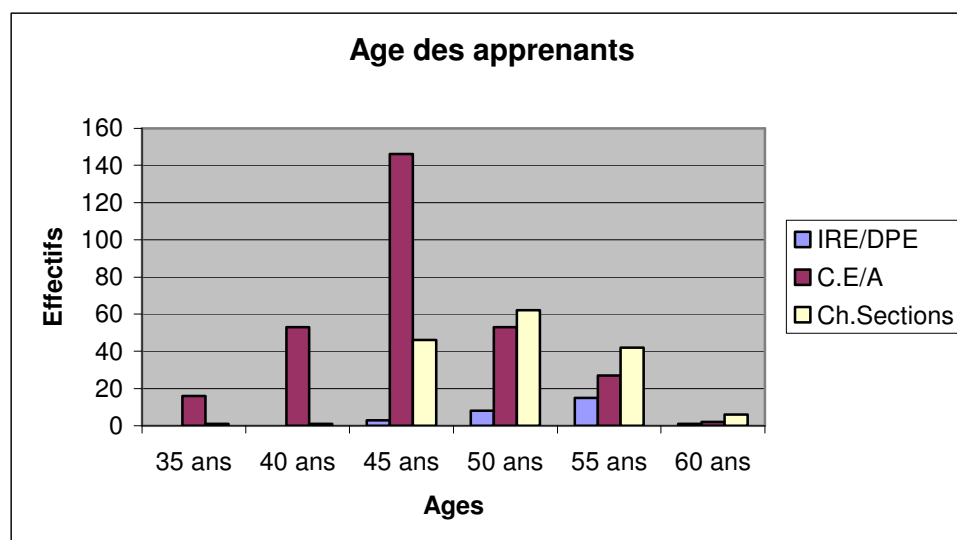


Au total, 483 des 700 destinataires ont renvoyé leurs fiches, soit 69%. Sur ces 483 personnes, il y avait : 27 IRE ou DPE ; 159 cadres intermédiaires des IRE/DPE et 297 chefs d'établissements et adjoints.

Tableau 13 : L'âge des apprenants

Ages	Toutes catégories		IRE/DPE		Cadres intermédiaires		Chefs d'établissement et adjoints	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
35 ans	7	3,53	-	-	1	0,63	16	5,39
40 ans	4	11,20	-	-	1	0,63	53	17,85
45 ans	95	40,46	3	11,11	46	29,11	146	49,16
50 ans	23	25,52	8	29,63	62	39,24	53	7,85
55 ans	84	17,43	15	55,55	42	26,58	27	9,09
60 ans	9	1,87	1	3,70	6	3,80	2	0,67

Source : Rapport DFPAGE, 1996



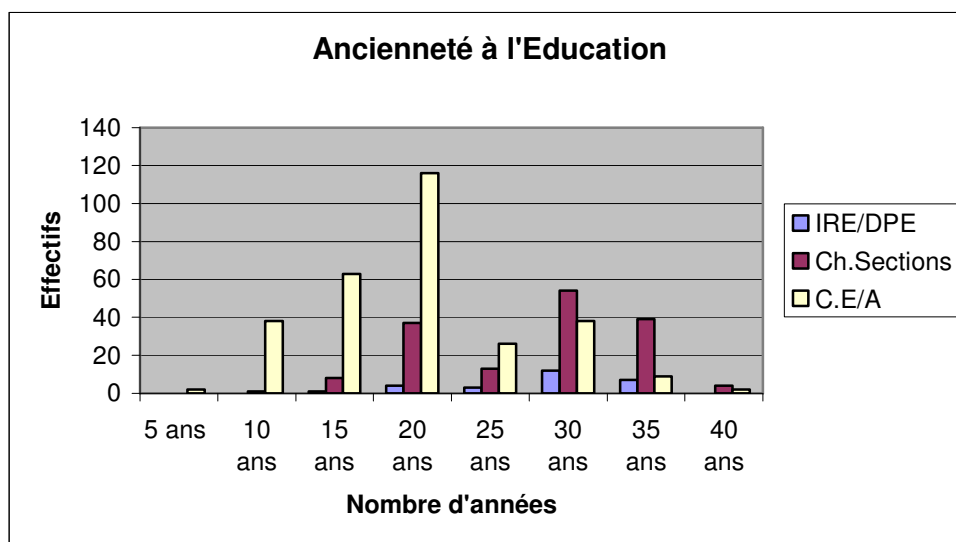
Toutes catégories confondues, les cadres âgés de 42 ans sont largement majoritaires.

- La majorité des IRE/DPE sont âgés de 57 ans.
- Les chefs d'établissements et leurs adjoints sont les plus jeunes puisque leurs âges tournent autour de 47 ans

Tableau 14: Ancienneté à l'éducation

Catégorie /Ancienneté à l'Education	IRE/DPE	Cadres intermédiaires	Chefs d'établissements et Adjoints	Total
9 ans	-	-	2	2
14 ans	-	1	38	39
19 ans	1	8	63	72
24 ans	4	37	116	157
29 ans	3	13	26	42
34 ans	12	54	38	104
39 ans	7	39	9	55
40 ans	-	4	2	6
Total	27	156	294	477

Source : Rapport DFPAGE, 1996



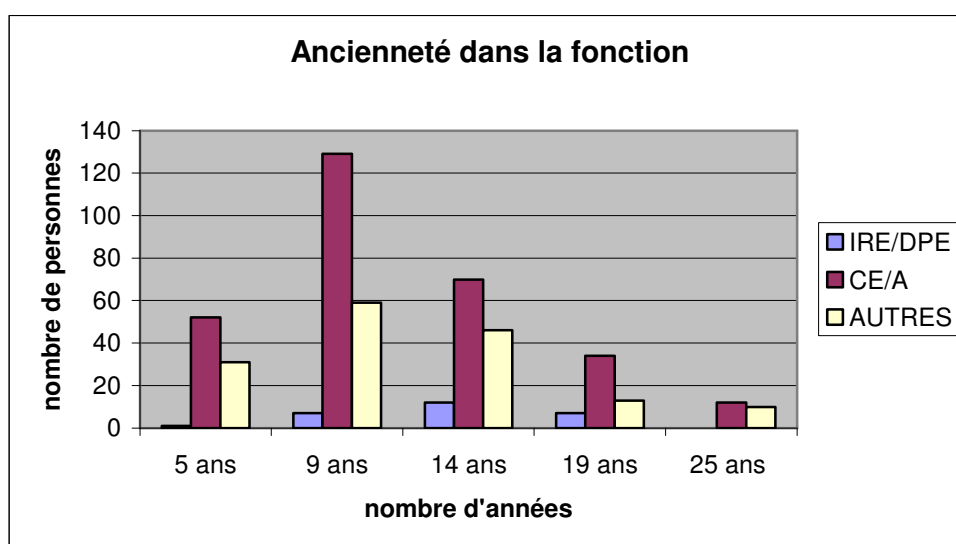
La tranche d'âge 15 à 20 ans d'ancienneté à l'éducation est largement majoritaire. Cette tranche est surtout constituée des chefs d'établissement et adjoints.

D'une manière générale, on peut affirmer que les cadres administratifs ont une longue expérience à l'éducation nationale.

Tableau 15 : Ancienneté dans la fonction

Catégorie/ Ancienneté dans la fonction	IRE/DPE	Cadres intermédiaires	Chefs d'établissements et Adjoints
Moins de 5 ans	1	31	52
De 5 à 9 ans	7	59	129
De 10 à 14 ans	12	46	70
De 15 à 19 ans	7	13	34
Plus de 20 ans	-	10	12

Source : Rapport DFPAGE, 1996



Plus de la moitié des IRE/DPE occupent leurs fonctions depuis plus de 10 ans. Pour les autres, la tranche des moins de 5 ans est majoritaire.

Il nous est arrivé de constater que l'ancienneté à l'éducation n'a aucun rapport avec l'ancienneté dans la fonction. En effet, nous avons vu des jeunes chefs d'établissement qui ont une ancienneté dans la fonction supérieure à dix ans alors que d'autres beaucoup chefs d'établissement nettement plus âgés ont une expérience de chef d'établissement moins ancienne.

En définitive, l'ancienneté dans la fonction est fortement liée au hasard des nominations puisqu'il n'y a pas un âge prédéterminé à partir duquel on peut postuler pour devenir chef d'établissement. En d'autres termes, puisque le poste et le candidat ne sont pas

profilés, ou même s'ils le sont, on y accède pas par voie de concours, alors il n'y a aucune logique. Un jeune peut être plus ancien que son aîné dans la fonction et inversement.

1.2.3 AGES DES PERSONNELS

Les résultats de l'enquête montrent, en général, que la plupart des cadres des DPE/DCE et des IRE ont des âges compris entre 51 et 61 ans. Dans la plupart des cas, les cadres qui travaillent dans ces directions sont des enseignants qui ont une longue expérience de la pratique de classe. Par contre, les Chefs d'établissement et adjoints en particulier, ont leurs âges compris entre 41 et 48 ans. Parmi toutes les personnes enquêtées, seulement 2 étaient des femmes.

Toutes ces personnes sont mariées et ont des enfants dont le nombre est fonction des foyers allant de 2 à plus de 6.

En effet, 100% des enquêtés, tous des chefs d'établissement, ont au moins deux enfants. Cependant, 67% parmi eux ont 5 enfants contre 33% qui ont 3 enfants. Le pourcentage de foyers ayant 12 enfants n'est pas négligeable.

1.2.4 LEUR PARCOURS DE FORMATION

La fonction occupée par l'ensemble des individus enquêtés est fonction de leur niveau de formation. Les données attestent que près de 100% des enquêtés sont sortis de l'Université. Environ 69% n'ont pas fait d'études post-universitaires, contre 23,33% qui ont fait des études post-Universitaires c'est à dire des études de doctorat. La quasi totalité des individus enquêtés n'a pas eu la chance de faire d'autres études en dehors du cadre strict de leur formation initiale comme par exemple un mathématicien qui ferait de l'informatique ou de la gestion. Cependant 30% ont réussi à le faire. C'est le cas des ingénieurs agronomes qui ont bénéficié des formations de reconversion pour devenir des professeurs de lycée.

Aussi, parmi les Chefs d'établissement et adjoints enquêtés tous ont terminé l'Université; c'est le même pourcentage pour des enquêtés qui n'ont pas fait d'études post-universitaires. 50% n'ont pas fait d'autres études, contre 50% qui en ont fait. Plus de 30% des

personnes enquêtées sont des adjoints, c'est la même proportion pour les personnes enquêtées qui exercent la fonction de Proviseur.

Au nombre des chefs de section, 33,33% le sont au secondaire; contre 33,33% qui sont des DPE/DCE.

Si dans l'ensemble la fonction occupée est bonne, les données indiquent aussi que la fonction précédente exercée par les individus répondants est moins importante que celle actuelle.

1.2.5 LA FONCTION EXERCEE AUPARAVANT

En effet, 100% des Chefs d'établissement et Adjoints enquêtés, ont d'abord été chargés de cours avant de se voir confier une responsabilité administrative ou politique. Au niveau des DPE/DCE, 33,33% des enquêtés ont été chargés de programme et d'animation pédagogique, contre 33,33% qui furent des principaux de collège, Directeurs Pédagogiques Sous Préfectoraux, ou alors Directeur de Collège d'enseignement rural (33,33%).

Lors de ces enquêtes, nous avons été surpris de constater que malgré leurs plaintes, toutes les personnes enquêtées disent être fières de la fonction qu'elles exercent. Alors, de mon point de vue, les plaintes des chefs d'établissement ne sont faites que pour masquer une réelle envie de rester en poste et qui serait peut-être mal vue par certaines autorités. Ou bien, c'est une manière de décourager ceux qui éprouveraient l'envie de devenir à leur tour chef d'établissement. Autant je m'attendais à retrouver des personnes qui, sous le prétexte que ce métier est ingrat, n'en voulaient plus, autant je suis resté sur ma faim. Sur cette question, j'ai été déçu.

2. DEUXIEME CHAPITRE : LE PLAN DE FORMATION

2.1 DEFINITION

Un plan¹ peut être défini comme une action de formation dont les deux déterminants principaux sont les apprenants et le curriculum (du moins dans les grandes lignes), qui sont déterminés avant les formateurs. C'est une logique de demande qui prévaut. Exemples : le plan de formation des enseignants d'une école ; le plan de carrière, qui peut comprendre des moments de formation pour la personne.

Cela ne veut pas dire que le curriculum, tout comme les apprenants, ne puissent pas être revus après contact avec les formateurs, mais ils ont une existence avant que les formateurs ne soient connus, et ces derniers sont choisis en fonction de leurs capacités à répondre au curriculum établi.

C'est souvent à propos d'un plan de formation que l'on parle de cahier des charges, qui reprend l'ensemble des spécifications auxquelles doit répondre les candidats formateurs.

C'est un plan de 15 modules répartis en fonction des catégories de personnels à former. Nous vous proposons plus loin dans le tableau 16 les itinéraires de formation. Ce plan de formation a été mis en œuvre de juin 1997 à janvier 2000 sous forme de formation à distance aménagée par :

- 1) la désignation des tuteurs préfectoraux ;
- 2) la constitution des cercles d'études ;
- 3) des missions de suivi des formateurs.

Ce plan peut être considéré comme une étape de la généralisation de la formation en administration scolaire. Celle-ci doit être considérée comme un métier à part entière, qui nécessite l'acquisition de connaissances et de techniques spécifiques. C'est pourquoi ce plan doit avoir une suite si l'on veut affermir les compétences des administrateurs et renforcer la qualité du fonctionnement des services dans leur appui à l'enseignement.

En résumé, disons que ce plan de formation a touché toutes les personnes qui se trouvent au plus près des activités d'enseignement. Chacune des personnes visées par la

¹ Ardoino Jacques, « L'approche multi référentielle des situations éducatives et formatives », *Pratiques de formations analyses*, n° 25-26, 1993

formation a reçu les premiers envois de cours. Elle devraient alors renvoyer au DFPAGE un accusé de réception préparé par les formateurs et faisant partis de l'envoi. Il n'y avait donc pas d'inscriptions, au sens habituel du terme. Par ailleurs, puisque cette formation était obligatoire dès lors que la personne occupait une des fonctions ciblées, il n'y avait pas non plus de frais de formation.

Un an après le début de la formation, les personnes qui n'avaient jamais répondu ont été informées, en même temps que leurs autorités, qu'elles disposaient encore d'un délai de 3 mois pour le faire, après quoi elles seraient écartées de la formation.

Finalement, ce sont plus de 680 personnes qui ont participé à la formation, soit environ 94% des personnes ciblées.

Pour nous formateurs, ce plan de formation a été un énoncé d'intentions de formation comprenant :

1. la définition du public cible,
2. les principes directeurs de la formation,
3. les objectifs, les contenus,
4. la description du système d'évaluation,
5. la planification des activités,
6. les effets attendus quant à la modification des attitudes des individus en formation.

Ce terme s'oppose bien entendu à la notion de programme (description d'une liste de contenus) utilisé en pédagogie traditionnelle¹.

2.2 LE PROGRAMME

D'une manière générale, le terme programme désigne les contenus de formation. En ce sens, on peut dire que le programme précise, à l'intention du formateur et du formé :

1. ce qui doit être enseigné, ce que l'élève ou l'apprenant est censé apprendre (savoir) ;
2. à quel niveau du système scolaire (par exemple dans telle ou telle classe) ;

¹ Françoise Raynal, Alain Rieunier, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, Edit, ESF, Paris, 1997.

3. durant combien de temps (ce temps étant généralement exprimé en nombre d'heures par semaine ou en nombre d'heures total).

Quelquefois, les programmes indiquent également quelle est la finalité de cet enseignement. C'est le cas lorsque cette finalité est professionnelle, ce n'est toujours pas le cas pour l'enseignement général.

Le présent programme ou plan de formation a été élaboré par l'équipe des formateurs. Il a été publié à l'intention des apprenants dans un document intitulé « le guide de l'apprenant » sous la forme « d'horaires programmes » en fonction des catégories à former.

Les horaires ont précisé le temps consacré à la formation tandis que le plan de formation a défini les différents programmes et les instructions indiquant la façon de concevoir la formation et les méthodes pédagogiques à mettre en œuvre.

A l'image de la scolarité organisée en cycles et pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle et des critères d'évaluation, les programmes de la présente formation ont défini pour chaque catégorie d'apprenants, les objectifs, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours de la période de formation ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées en vue d'un réinvestissement dans les pratiques. La formation est modulaire et les cours sont découpés en séquences et à l'issue de chaque séquence, les connaissances et les méthodes à acquérir sont rappelées de même que la progression et les critères d'évaluation.

2.3 LE CURRICULUM

Le curriculum est un programme d'études ou de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement ; ou, plus précisément, ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage mis en œuvre selon un ordre de progression déterminé¹.

La notion de curriculum suppose ainsi l'idée d'une:

- 1). Pluralité organisée de contenus cognitifs ;
- 2) Processus étalé et ordonné dans le temps ;
- 3) Elle suppose que le processus d'enseignement/apprentissage se déroule dans le cadre et sous le contrôle d'une institution de formation puisqu'un curriculum correspond normalement à quelque chose de prescrit et de construit institutionnellement¹.

¹ P. Bourdieu et F. Gros, *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, Paris, Collège de France, 1989.

Il est normal que le concepteur d'un curriculum se pose un certain nombre de questions telles que :

- 1) Quelles sont les finalités de cette formation ?
- 2) Quels sont les partenaires et personnes ressources identifiés pour réaliser cette formation ?
- 3) Qui finance cette formation ?
- 4) Quelles sont les contraintes ?
- 5) Que faudra t-il enseigner, à qui et pour quoi ?
- 6) Dans quel ordre, avec quels moyens ?
- 7) Comment l'apprentissage sera-t-il évalué ?

Un projet² se définit comme une action de formation dont les deux déterminants principaux sont les apprenants et les formateurs, et qui demande un curriculum pour être opérationnalisé.

Au lycée de Kipé, le proviseur a mis en place deux projets de formation à l'intention de ses collègues enseignants et des élèves. Le premier est une démultiplication des nouvelles techniques apprises sur la gestion des réunions et la rédaction administrative et le deuxième un projet d'éducation à l'environnement qu'un parent d'élève s'est proposé d'animer pour les élèves du lycée de Kipé. Au départ, un projet se prête bien à une élaboration concertée d'un curriculum.

Selon que les apprenants sont d'abord définis, ou le sont après les formateurs, on parle de projet de « type demande » ou de projet de « type offre ».

Dans tous les cas, le curriculum est a priori ouvert, c'est-à-dire qu'il est fonction d'un accord entre les apprenants et le formateur, et ne s'élabore que quand les différents partenaires sont connus.

Dans un système d'enseignement, comme les formateurs constituent une donnée fixe, on voit se développer des programmes et projets : des programmes quand on exécute un curriculum donné, quels que soient les élèves, des projets lorsqu'on construit quelque chose avec un groupe donné d'élèves.

¹ Forquin J.C., Les approches sociologiques du curriculum, orientations théoriques et perspectives de recherche, *Etudes de linguistique appliquée*, 1998.

² id.

2.4 LES ELEMENTS DU PLAN

2.4.1 LES ITINERAIRES PAR CATEGORIE

Tableau 16 : Les itinéraires de formation par catégorie

Les IRE/DPE	Chefs d'établissement et adjoints
Module 1 : Administration générale Module 2 : Gestion administrative Module 8 : Action pédagogique Module 9 : Inspecter mieux Module 12 : Gestion de projet	Module 1 : Administration générale Module 3 : Gestion administrative Module 7 : Direction de l'établissement Module 8 : Action pédagogique Module 12 : Gestion de projet Module 13 : Le Système éducatif guinéen Module 15 : Contrôle, évaluation et planification dans le système éducatif

Les AG	Les SAAF
Module 1 : Administration générale Module 3 : Gestion administrative Module 5 : gestion de personnel Module 6 : Notion de gestion de ressources humaines Module 12 : Gestion de projet Module 13 : Le Système éducatif guinéen Module 15 : Contrôle, évaluation et planification dans le système éducatif	Module 1 : Administration générale Module 3 : Gestion administrative Module 4 : Comptabilité générale Module 6 : Notion de gestion de ressources humaines Module 12 : Gestion de projet Module 13 : Le Système éducatif guinéen Module 15 : Contrôle, évaluation et planification dans le système éducatif

Les chefs sections enseignement élémentaire et secondaire	Les SSP
Module 1 : Administration générale Module 3 : Gestion administrative Module 8 : Action pédagogique Module 12 : Gestion de projet Module 13 : Le Système éducatif guinéen Module 15 : Contrôle, évaluation et planification dans le système éducatif	Module 1 : Administration générale Module 3 : Gestion administrative Module 10 : techniques d'enquêtes Module 11 : Statistiques Module 12 : Gestion de projet Module 13 : Le Système éducatif guinéen Module 15 : Contrôle, évaluation et planification dans le système éducatif

2.4.2 LE GUIDE DE L'APPRENANT

Pour tous, le premier envoi comprenait un guide de l'apprenant qui présentait la formation, le programme, le calendrier, les modalités d'apprentissage et d'évaluation. En première page, figurait la lettre du Ministre précisant notamment *l'objectif général de la formation* qui visait à améliorer la qualité des services administratifs de l'éducation, élément essentiel pour un meilleur fonctionnement global du système éducatif et son *caractère obligatoire*.

Le Ministre de l'enseignement pré universitaire d'alors avait adressé une lettre particulière aux IRE/DPE dans laquelle il les invitait à faciliter le bon déroulement du plan de formation, notamment en veillant à l'acheminement régulier des documents qui est un élément essentiel dans ladite formation. Il était notamment précisé que le succès aux différentes évaluations constituera un critère d'appréciation de chacun à son poste de travail.

2.4.3 LE CALENDRIER

C'est le document qui comportait toutes les informations relatives à la formation et à son évaluation. Cette planification des activités avait été conçue pour toute la durée de la mise en œuvre du plan de formation. Dans ce calendrier se trouvaient la chronologie des modules, les dates d'envoi des cours, les échéances des devoirs, les dates et les lieux de regroupement, les horaires et les autorités que les formateurs devraient rencontrer dans les régions et préfectures. Chaque mission de suivi sur le terrain était précédée d'un courrier adressé aux IRE et DPE avec toujours une copie pour le tuteur préfectoral. Cette correspondance annonçait les objectifs de la mission, les activités à réaliser et le temps consacré à chacune et la durée de la mission dans la région. Ainsi, toutes les dispositions étaient prises à l'avance par chaque DPE et son tuteur pour le succès de la mission.

Malgré les efforts déployés par les formateurs, il faudrait souligner que toutes les échéances du calendrier n'ont pu être respectées à cause entre autre de retard accusé dans le décaissement des fonds ou de retard dû à un rédacteur extérieur dont le cours n'était pas prêt.

2.4.4 LES COURS SUR SUPPORT PAPIER

Conçus de manière à permettre à l'apprenant d'étudier sans autre forme de support. Le choix de présentation des cours a été fait d'une présentation unique afin de

créer un "effet collection". De plus, l'utilisation systématique de certains repères devait créer un « effet d'habitude » du lecteur et faciliter ainsi sa lecture. Les cours étaient présentés de la façon suivante :

- une couverture comportant le timbre de l'ISSEG, le titre du cours et son numéro d'ordre dans le module, le nom de l'auteur, l'année de production.
- Une présentation aérée des paragraphes suffisamment espacés pour rendre la lecture plus agréable ;
- Des caractères suffisamment gros pour ne pas gêner les personnes ayant des problèmes de vue,
- Des tirages recto simple pour que la page de gauche puisse servir à des notes personnelles.

2.4.5 LA CONSTRUCTION DES COURS

La construction des cours a été la suivante :

- une introduction généralement pour présenter l'objectif principal du cours et sa raison d'être dans ce plan ainsi que les catégories visées ;
- un découpage en séquences de tous les cours. Le but du découpage en séquence était surtout de rythmer le travail des apprenants : « *étudiez une séquence à la fois* » leur était-il conseillé. Leur durée était généralement d'une heure. Elles tenaient compte des difficultés des apprenants et d'une progression logique. Chacun était en permanence invité à faire le point sur son évolution pédagogique.

2.4.5.1 LA CONSTRUCTION DE LA SEQUENCE

Chaque séquence était construite ainsi :

- l'annonce de ses objectifs « *à l'issue de la séquence de travail, vous serez capable de...définir, énumérer, décrire, appliquer, mettre en œuvre* »,etc.
- des définitions des notions clés de cette séquence ;

- des exemples concrets illustrant ces définitions ;
- des explications, des commentaires ;
- un résumé de la séquence dans « stop, récapitulons » ;
- des exercices d'application avec leurs corrigés en annexe ;
- l'invitation de passer à la séquence suivante dès lors que les exercices avaient été réussis.

2.4.5.2 LE DEVOIR DETACHABLE

Pour chaque cours, nous proposons un devoir dont l'apprenant n'avait qu'à traiter le sujet. Après avoir traité son devoir, il remplissait l'entête en portant son numéro d'identification, il détachait les feuilles pour nous les renvoyer par la poste pour des fins de correction. Entre l'envoi du cours et la date de renvoi des devoirs, le délai pouvait varier entre 2 à 3 mois.

2.4.5.3 L'ESPACE DES REMARQUES ET QUESTIONS

C'est une demi page située à la fin de chaque cours à l'intention des apprenants en vue de recueillir leurs remarques, questions et suggestions allant dans le sens de la qualification de la formation. Les réponses aux questions posées étaient portées dans le bulletin de liaison afin de les faire profiter à l'ensemble des apprenants

2.4.5.4 LE GLOSSAIRE

C'est un document dans lequel sont portés les mots difficiles. Pour la plupart des cours, nous insérons à la fin un glossaire des mots nouveaux ou techniques et leur explication.

2.4.5.5 LA FICHE POUR ALLER PLUS LOIN

Pour certains cours, nous portons une ou des fiches « pour aller plus loin » dans lesquelles étaient présentés des documents sur le sujet, non indispensables à la

compréhension et à la maîtrise du cours, mais permettant à ceux qui le souhaitent d'élargir leur réflexion (articles de presse ou de publications administratives, surtout).

2.4.6 LA REDACTION DES COURS

La règle générale a été la recherche de la simplicité et de la clarté car l'objectif était d'être compris des apprenants. Or le niveau de maîtrise et de compréhension de la langue n'est pas le même pour tous. Donc les moyens suivants ont été mis en œuvre :

- élimination des expressions complexes ;
- simplicité des mots employés et de la construction des phrases ;
- répétition d'une même idée et usage des « autrement dit », c'est-à-dire explication d'une notion de différentes manières pour que chaque lecteur trouve son chemin personnel d'accès à cette notion ;
- exemples concrets, pris dans la vie de tous les jours et dans les situations de travail pour faciliter la compréhension (analogies, c'est-à-dire comparaisons entre l'objet d'étude et un autre objet bien connu du lecteur à partir duquel il pourra saisir l'élément inconnu) ;
- définition des mots techniques, spécialisés, chaque fois qu'il était indispensable de les employer ;
- remplacement par des synonymes du langage courant chaque fois que ce n'était pas indispensable d'employer les mots techniques ;
- glossaire à la fin de certains cours.

Pour le style, il s'agissait d'essayer de remplacer le lien manquant entre le formateur et les apprenants, d'abolir la distance. A cette fin, c'est le style direct qui a été employé, notamment les pronoms personnels « vous » et « nous » (nous allons voir maintenant, ...vous devez faire, ..) le mode impératif (« faites », « voyez », « comprenez bien que », etc) ont été largement utilisés. De plus, une petite place a été faite à l'humour, dont on connaît l'intérêt en pédagogie.

2.4.7 LES CONTENUS

La règle générale était que les sujets devaient être traités au plus près des réalités des apprenants afin de les aider véritablement. Il s'agissait de leur apporter des outils concrets, réalistes et réalisables, pour qu'ils affrontent mieux les difficultés quotidiennes, réelles de l'administrateur guinéen.

La documentation utilisée pour la rédaction des cours (livres et revues spécialisées) devrait être une base de référence et de réflexion. Mais le formateur devrait ensuite adapter son travail au plus près des réalités guinéennes. Le DFPAGE a ici bénéficié de sa bonne connaissance du terrain, élaborée, année après année, par les missions sur place, les rencontres avec les apprenants et leur hiérarchie, les nombreux contacts informels. Cette exigence de réalisme et d'utilité a généralement été respectée.

De rares cours sont restés, de l'aveu même de l'équipe des formateurs, un peu éloignés des réalités quotidiennes des chefs d'établissement pour se situer à un niveau assez théorique, avec très peu d'exemples pratiques utilisables dans le travail. D'ailleurs, les apprenants ont immédiatement réagi en disant qu'on les avait habitués à autre chose. Ils ont fait preuve d'une exigence tout à fait légitime. L'équipe a répondu en publiant des brochures de révision sur les sujets.

2.4.8 LES RAPPORT ENTRE LES CONTENUS PREVUS ET CEUX TRAITES

Le plan de formation qui comportait 15 modules indiquait pour chacun une liste de contenus. Il s'avère que tous les contenus prévus ont été étudiés, à l'exception de :

- l'initiation et le perfectionnement en informatique destiné aux IRE et aux DPE car cela nécessitait des regroupements qui n'ont pas pu être organisés pour des raisons financières ;
- l'élaboration et le suivi de la carte des postes destiné aux AG et aux SAAF par suite de la recherche infructueuse d'un intervenant spécialisé ;
- la formation de formateurs destinée aux IRE et aux DPE ; à la réflexion, ce thème a semblé mal défini et le thème finalement adopté a été celui de « l'inspection » comme point de départ de la mise en œuvre d'une formation continue cohérente ;
- « les notions de démographie, d'économie, de sociologie rapportées à l'éducation » pour les chefs d'établissement, leurs adjoints sont restées inachevées.

En fait, un haut fonctionnaire de l'éducation (ancien ministre et actuellement député) nous l'avait promis fermement. En raison, dit-il, de ses occupations politiques, il n'a pu honorer son engagement. Ce qui est regrettable, c'est que ce monsieur nous a toujours fait espérer en nous répétant « que la fin du cours était pour bientôt ». Nous l'avons cru sur parole en raison de son important itinéraire de formation et des différents postes occupés dans la gestion du système éducatif guinéen. C'était naïf de notre part et mal le connaître puisqu'il a attendu la dernière minute pour décliner son offre nous prenant ainsi de court. Le temps ne nous permettait plus de faire appel à un autre rédacteur extérieur informé sur la question pour la réalisation dudit cours.

Les autres rédacteurs sont tous des enseignants chercheurs en service à l'ISSEG ou à l'université de Conakry. Ils ont une expérience de plus de quinze ans à l'enseignement supérieur et ont tous un diplôme de 3^{ème} cycle. Ce sont principalement les 6 formateurs du DFPAGE et d'autres collègues. Cependant, pour plusieurs cours dont nous n'avions les compétences, nous avons fait appel à ces collègues extérieurs à notre département mais qui sont des autres départements de l'ISSEG. C'est le cas en technique de communication ou en probabilité et statistiques. Pour le cours de docimologie, nous avons fait appel à un assistant technique français spécialiste de la question.

2.4.9 LES BULLETINS DE LIAISON

Ils sont destinés à favoriser les relations entre les apprenants et les formateurs, mais aussi entre les apprenants. Ils étaient de deux types : ceux destinés aux IRE / DPE et ceux envoyés aux autres catégories. Chaque envoi de cours est accompagné d'un bulletin de liaison. C'est dire combien leur nombre était important ; en moyenne 2100 bulletins par an. Ce qui correspond à 700 par expédition puisque la moyenne est de 3 envois par an. On y trouvait :

- des éditoriaux mettant l'accent sur des informations particulièrement importantes, sur les résultats globaux. Ils permettaient aussi à l'équipe des formateurs de faire passer :
- des messages d'encouragement, de mise en garde, de remotivation ou de félicitations ;

- des compléments aux cours, des documents extraits de livres ou de revues professionnelles ;
- les réponses aux questions posées par les apprenants qui pouvaient intéresser tous les lecteurs ;
- les corrigés-types des devoirs ;
- des informations pratiques sur la formation.

2.5 LES CERCLES D'ETUDES

Ce sont des groupes de travail constitués d'apprenants organisés au niveau de chaque préfecture en fonction de leur situation géographique pour réduire les coûts de déplacement et faciliter les rencontres. C'est ainsi que dans la DPE de N'Zérékoré par exemple, il existait 3 cercles d'études. Pour l'ensemble du pays, ils sont environ 45. Leur création avait été conseillée par les formateurs dès le début dans le guide de l'apprenant. Leurs objectifs étaient de :

- rompre l'isolement des apprenants, leur faire prendre conscience de leur appartenance à un groupe lié par des fonctions et une formation semblables et de leur nécessaire solidarité ;
- favoriser le développement de l'autonomie en discutant des problèmes et en trouvant ensemble des solutions ;
- faciliter l'étude et la compréhension des cours, ainsi que la résolution des exercices auto-corrigés.

L'organisation des cercles d'études était laissée à l'initiative locale : rythme des rencontres, organisation des travaux. Le point sur leur fonctionnement était fait au cours des missions et par les tuteurs dans leurs rapports. Les tuteurs préfectoraux avaient notamment pour mission d'encadrer les cercles d'études et de rendre compte.

2.5.1 LES TUTEURS PREFECTORAUX

Ce sont des cadres inscrits à la formation comme les autres et qui ont été désignés sur la base de critères bien définis par les formateurs et les IRE/DPE. Pour l'ensemble du pays, ils étaient 38 dont 2 femmes, c'est-à-dire un par préfecture ou commune. Leur désignation a répondu aux objectifs suivants :

- créer des relais le plus possible des apprenants ;
- améliorer le fonctionnement des cercles d'études et rompre leur isolement ;
- améliorer la communication entre les apprenants et les formateurs.

Les tuteurs n'ont pas été désignés à l'avance sur la base d'une fonction exercée, mais au cours du plan. Ainsi, le choix a pu reposer sur des critères plus personnels et a permis de sélectionner sur la base des compétences. L'ISSEG a demandé aux DPE de proposer le nom de trois personnes répondant aux critères suivants :

- être inscrit à la formation et avoir réussi aux modules alors terminés ;
- résider au centre urbain pour les facilités de contact ;
- être bon organisateur et avoir le sens des relations publiques ;
- n'avoir encouru aucune sanction.

Sur la base des propositions, l'ISSEG a désigné un tuteur par préfecture, soit 38 dont 2 femmes. Leur répartition par fonction était la suivante :

- chefs d'établissement et adjoints : 25 ;
- chefs sections enseignement secondaire : 7 ;
- statisticiens : 3
- assistants-gestionnaires : 2
- chargé des affaires administratives et financières : 1.

2.5.2 LE ROLE DES TUTEURS

Les tuteurs avaient pour missions :

- la mise en place, l'animation et la dynamisation des cercles d'études ;
- le suivi de la transmission des documents dans les deux sens ;

- la préparation des missions des formateurs dans leur préfecture ;
- le rappel aux apprenants les échéances des devoirs ;
- la récupération et leur renvoi au DFPAGE si les apprenants le souhaitent ;
- informer le DFPAGE sur les mouvements de personnel et toute autre information qu'il souhaitait porter à sa connaissance.

Les tuteurs devaient rendre compte au DFPAGE de leurs activités à chaque trimestre suivant un canevas de rapport élaboré à cet effet.

Les tuteurs ont été désignés d'une façon originale qui s'est révélée assez efficace. Cependant, ils ont rempli leurs rôles très diversement et cela apparaissait surtout au cours des missions car certains avaient su mobiliser tous les apprenants et jouer pleinement leur rôle alors que d'autres étaient plus effacés. Mais tous semblaient avoir au minimum pris en charge l'aspect pratique de la transmission des documents et de la préparation des missions.

Pour aller dans les sous préfectures rencontrer les apprenants et leur remettre leurs cours, les tuteurs percevaient une indemnité trimestrielle forfaitaire d'une valeur de 60000 francs guinéens (soit 10 euros présentement) de remboursement de leurs frais de déplacement. Comparé à leur salaire, ce montant ne représenterait qu'une infime partie de celui-ci, à peu près le 1/15^{ème}.

2.5.3 LES MISSIONS DE SUIVI

Ce sont les déplacements que nous faisons dans les différentes DPE/DCE du pays pour rencontrer les apprenants et échanger avec eux lors des regroupements en vue d'éventuelles remédiations. Ces missions avaient pour objectifs :

- 1) de rompre l'isolement des apprenants, de permettre le contact entre eux et les formateurs, de faciliter la communication et l'expression de chacun ;
- 2) de développer le sentiment d'appartenance à une même communauté professionnelle qui a des problèmes, une culture, un langage et des réussites en commun ; d'insister sur certains points essentiels des cours afin de consolider les connaissances ;
- 3) d'évaluer l'état d'avancement de la formation et les difficultés restantes.

Les missions étaient réalisées par l'équipe du DFPAGE qui rencontrait à ces occasions l'IRE dans les capitales régionales ; le DPE, ainsi que tous les apprenants convoqués au préalable par leur supérieur. Les activités au cours de ces missions étaient centrées surtout sur les exercices de consolidation.

2.5.4 LES EXERCICES DE CONSOLIDATION

Ils portaient sur les cours déjà étudiés et dont nous formateurs considérions la maîtrise comme essentielle. Ils étaient les mêmes pour tout le pays et renouvelés à chaque tournée. La séance donnait lieu au moins à 3 exercices. Les sujets ont porté sur :

- les techniques de réunion ;
- la rédaction administrative ;
- la gestion du temps ;
- le classement ;
- les connaissances en administration générale ;
- la gestion de projet.

Ce qui a caractérisé ces rencontres, c'est la participation nombreuse et active des apprenants, leurs réactions abondantes et constructives, la franchise enfin, qui permettait d'aborder vraiment les problèmes. L'évaluation de la formation faite par les apprenants montre l'intérêt qu'ils ont trouvé à ces réunions dont ils ont estimé majoritairement qu'elles ont été trop rares.

TROISIEME PARTIE : PRESENTATION DES OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES ET DES RESULTATS

1. PREMIER CHAPITRE : APPROCHE METHODOLOGIQUE

1.1 LES OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES

Ce chapitre porte sur la démarche utilisée en vue de la collecte des données dans le cadre de cette thèse. L'objectif de cette recherche est d'analyser le curricula et le niveau de transfert atteint par les chefs d'établissement dans leurs écoles.

La variabilité des données à collecter a nécessité l'utilisation de toute une série d'instruments d'enquêtes et un travail intensif de terrain. Les données ont été collectées au moyen d'enquêtes menées sur le terrain à l'aide de questionnaires, d'observations et d'une batterie d'entretiens. Ces entretiens sont à classer en deux catégories : les entretiens de suivi en vue de l'évaluation formative lors des regroupements et ceux de recherche.

Une recherche documentaire menée aussi bien en France (Université de Rennes2, Unesco, IIPE) qu'au Ministère de l'Enseignement Pré Universitaire et à l'ISSEG a complété ce travail de terrain. L'ensemble des instruments d'enquête utilisés fait l'objet de la 1^{ère} section du présent chapitre.

1.1.1 LES QUESTIONNAIRES

A propos des questionnaires, nous avons conçu et administré 4 modèles (voir Annexe). Ils ont été construits sur la base des réponses que nous souhaitons avoir auprès des enquêtés. Certaines questions étaient ouvertes et nécessitaient de larges commentaires ou des sous questions. D'autres questions par contre, étaient fermées et exigeaient des réponses par un oui ou un non. Enfin, une troisième catégorie de question était semi ouverte avec des échelles de réponses exigeant davantage d'explications. Le questionnaire après avoir été rédigé et tiré a été testé auprès de certaines personnes du monde de l'éducation pour déterminer son efficacité. Ce n'est qu'après ce test que nous l'avons multiplié et distribué aux apprenants.

1.1.1.1 UN QUESTIONNAIRE ADMINISTRE A TOUTES LES CATEGORIES D'APPRENANTS.

Il portait sur les caractéristiques personnelles des apprenants : âge, sexe, niveau de formation, ancienneté à l'éducation et dans la fonction. Ce questionnaire nous a permis de faire l'évaluation de la formation par les apprenants.

1.1.1.2 UN QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX DCE/DPE

Ce questionnaire portait sur leur âge, leur formation, leur ancienneté à l'éducation et dans la fonction, leurs relations avec les chefs d'établissement, leurs attentes par rapport à cette formation et son impact dans la gestion des collèges et lycées.

1.1.1.3 UN QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX CHEFS D'ETABLISSEMENT

Le questionnaire adressé aux chefs d'établissement a visé deux aspects :

- Le premier était axé sur leurs caractéristiques personnelles et leurs activités professionnelles : âge, formation, ancienneté, relations avec l'autorité et entre pairs, les activités de gestion de l'établissement. A travers ce questionnaire, il nous a été possible d'évaluer le plan de formation, le processus et les résultats.
- Le 2^{ème} était consacré au plan de formation, au transfert des compétences et aux attentes des chefs d'établissement par rapport à cette formation nous a permis d'évaluer l'impact de celle-ci.

1.1.2 PREPARATION DE L'ECHANTILLON

Dans le souci de recueillir le maximum d'informations pour mieux comprendre le fonctionnement dans les établissements, il nous a semblé plus pertinent d'interviewer directement les administrateurs scolaires, les enseignants et les élèves. Ainsi, la population cible est composée de directeurs communaux, d'enseignants, d'élèves et de chefs d'établissements scolaires. Donc, conformément à notre démarche de recherche, à nos objectifs et à l'hypothèse, la collecte de données consistait en l'administration d'un guide auprès des DCE et des responsables de dix (10) établissements c'est-à-dire le premier responsable et ses deux adjoints suivis de certains enseignants et élèves.

Les entretiens ont eu lieu au mois de novembre 2004. Nous avons procédé à l'administration du guide d'entretien, les jours ouvrables aux heures de pause c'est à dire pendant la récréation. Tous les entretiens ont été faits en langue française car tous les participants sont instruits dans cette langue qui est celle de l'administration et de l'enseignement sur tout le territoire national. Nous avons interviewé en moyenne 4 participants par jour pendant une semaine, soit 7 jours ouvrables. Nous avons contrôlé les

fiches d'enquête avant de les saisir. Le guide a été codé, la fabrication de la maquette des données collectées aussi faite au cours de cette étape.

Nous tenons à signaler qu'avant l'administration proprement dite du guide d'entretien, nous avons organisé à l'intention de la population cible des séances d'explication du questionnaire et des objectifs de l'enquête à Kipé pour ceux de la Commune de Ratoma et au Collège de Boulbinet pour ceux de la Commune de Kaloum. Dans la Commune de Matoto, les locaux de la DCE ont servis de cadre aux explications.

Tableau 17 : Composition de l'échantillon d'enquête

Régions	Préfecture/ Commune	Service/ Etablissement enquêté	Nombre de personnes enquêtées	Fonctions des enquêtés
CONAKRY	Kaloum	DCE	1	Directrice
	Kaloum	Lycée 2 Octobre	3	Proviseur et 2 adjoints
	Kaloum	Collège de Boulbinet	3	Principal et 2 adjoints
	Matoto	DCE	1	Directeur
	Matoto	Lycée de Sangoyah	3	Proviseur et 2 adjoints
	Ratoma	DCE	1	Directeur
	Ratoma	Lycée de Kipé	3	Proviseur et 2 adjoints
	Ratoma	Collège de Kipé	3	Principal et 2 adjoints
	Ratoma	Collège de Ratoma	3	Principal et 2 adjoints
KINDIA	Dubréka	Collège de l'Amitié	2	Principal et adjoint
	Coyah	Lycée de Coyah	2	Proviseur et adjoint
LABE	Labé	Lycée Wouro	2	Proviseur et adjoint
	Labé	Lycée Hogo. M'Bouro	2	Proviseur et adjoint
	Labé	Collège du Camp El.H.O	1	Principal
	Labé	Collège de Diari	1	Principal
MAMOU	Dalaba	DPE	1	Directeur
	Dalaba	Collège/Lycée	3	Proviseur et 2 adjoints

L'échantillon regroupe :

- 4 Directeurs Préfectoraux ou Communaux de l'Education parmi lesquels 3 de Conakry et 1 de l'intérieur, Dalaba. Tous ont suivi la formation et y ont réussi à l'ensemble

des modules de leur catégorie. A ces facteurs, il faut ajouter leur application et leur engagement pour l'amélioration au sein du système éducatif.

- 31 chefs d'établissement et adjoints répartis dans 13 écoles appartenant à 4 régions administratives différentes.

Les établissements se répartissent de la manière suivante :

- 6 Collèges répartis à leur tour en :
- 4 Collèges urbains (Boulbinet, Kipé, Ratoma à Conakry ; le collège de l'Amitié à Dubréka dans la région de Kindia) ;
- 1 Collège périurbain au Campl El Hadj Omar de Labé ;
- 1 Collège rural, celui de Diari dans la Préfecture de Labé.

Les lycées pour leur part, au nombre 7 sont répartis ainsi qu'il suit :

- 6 Lycées urbains situés tous dans les communes urbaines qui les accueillent, notamment 3 à Conakry (Kipé, 2 Octobre et Sangoyah), 1 à Coyah, 2 à Labé (Wouro et Hoggo Mbouro) et, enfin,
- 1 Lycée Collège à Dalaba.

En observant le tableau, l'on s'aperçoit que le nombre d'enquêtés par établissement est compris entre 1 et 3. En effet, le nombre d'encadreurs dans un établissement est toujours fonction de sa taille.

Pour les établissements où il n'y a qu'une seule personne, cela signifie que le nombre d'élèves ne dépasse pas 250. Par contre, dès que l'effectif atteint 1000 élèves, 2 encadreurs sont nommés et leur nombre passe à 3 dès que les 2500 élèves sont atteints.

Nous voyons que dans notre échantillon nous disposons d'établissements disparates répartis entre :

- des établissements urbains ;
- des établissements ruraux.

Ces établissements n'ont pas les mêmes problèmes et ne disposent pas des mêmes moyens pour résoudre leurs problèmes. Les effectifs ne sont pas uniformément répartis. Dans la capitale par exemple, les effectifs sont pléthoriques et leur gestion pose problème

tandis qu'en zone rurale, il y a des sous effectifs tant en nombre d'élèves qu'en enseignants.

Par contre, si dans la capitale, il existe toujours un moyen de s'arranger pour disposer d'enseignants (trafic d'influence, avantages matériels), tel n'est pas le cas en zone rurale ou périurbaine. Nombreux sont les enseignants dans ces écoles rurales ou périurbaines qui ont des charges hebdomadaires nettement au-delà des charges officielles de 32h par semaine, parce que tout simplement, ils font le travail de 2 voire de 3 enseignants que le chef d'établissement n'a pu obtenir auprès de la DPE. Ils y enseignent du lundi au samedi, matin et soir, sans contrepartie. La conséquence de tout ceci, c'est que quelquefois les cours sont bâclés puisque ces enseignants, quoique dévoués, ne peuvent être des spécialistes de toutes les disciplines.

Loin d'être représentatif, le mérite de cet échantillon, c'est peut-être de disposer de beaucoup de variétés. Les outils utilisés pour la collecte des données sont à la fois des questionnaires, des entretiens, des observations et des documentaires.

Au delà des données recueillies qui concernent ce sujet de recherche, les enquêtes nous auront permis de mieux comprendre le fonctionnement du système éducatif guinéen à travers les multiples difficultés rencontrées pour l'obtention des données. Ce qui nous a également influencé dans notre problématique de départ.

Sur la question de l'échantillonnage, Huberman et Miles (1991) disent qu'il faut non seulement décider des personnes à interviewer, mais aussi des milieux, des événements et des processus sociaux à observer. Plusieurs facteurs interviennent dans la construction de l'échantillon.

1. Le premier est lié à la problématique et doit permettre de répondre à la question de recherche posée.
2. Le deuxième est d'ordre scientifique : la taille et la variété doivent permettre une appréciation valide de la situation.
3. Le troisième facteur concerne la faisabilité et le souci de ne pas alourdir le dispositif par un « surdimensionnement inutile », tout en conservant la qualité nécessaire des informations.

Les moments d'explication du guide d'entretien ont été pour nous des temps forts qui ont ravivé nos vieux souvenirs de 5 ans que nous avons gardé des regroupements avec

les apprenants durant cette formation en administration scolaire. Au terme d'explications du guide d'entretiens et de l'échantillon, nous sommes passé à la vitesse supérieure, celle des entretiens de recherche.

1.1.2.1 LE GUIDE D'ENTRETIEN

Le Guide comporte principalement deux parties.

1) La première est une lettre de présentation des objectifs de l'enquête aux enquêtés. Le respect de l'anonymat et la déontologie de la recherche y sont également présentés aux participants.

2) La seconde partie du questionnaire est composée du corps du guide d'entretien.

Le corps de ce guide d'entretien est subdivisé en dix sous-parties.

La première et la deuxième sous-partie portent sur l'identification et l'itinéraire professionnel des enquêtés tandis que la troisième sous-partie porte sur les informations relatives à la formation des enquêtés. La quatrième sous-partie traite des difficultés que les enquêtés éprouvent dans leur fonction par rapport à la formation reçue dans le domaine l'administration scolaire. La cinquième sous-partie est axée sur l'administration scolaire. Enfin, les sixième, septième, huitième neuvième et dixième sous-parties portent respectivement sur les examens, les relations, les propositions, la méthodologie et les résultats ainsi que la valorisation.

1.1.2.2 LES ENTRETIENS

Les entretiens ont été également préparés à travers un canevas comprenant une série de questions que nous posons aux enquêtés selon leur catégorie. Notons que tous les entretiens ont été préparés de la même manière. Ils ont mis en présence tout au début formateurs et futurs apprenants lors de l'évaluation des besoins de formation en 1996. Ensuite, nous avons eu ce que nous avons appelé les entretiens de suivi qui ont été réalisés lors des regroupements des apprenants dans les préfectures. Ils ont consisté en des questions et réponses en vue d'obtenir le maximum d'informations sur les points forts et les points

faibles de la formation pour d'éventuels réajustements. C'est dire donc qu'il y a eu des entretiens avant la formation, pendant la formation et après la formation.

Pour le cas de cette recherche, nous vous livrons les entretiens qui se sont déroulés pendant et après la formation. Les premiers ont été appelés entretiens de suivi puisqu'ils se déroulés dans le cadre de l'évaluation continue ou évaluation formative tandis que les seconds ont été qualifiés d'entretiens de recherche.

Cette recherche inscrite dans le champ de la formation professionnelle qualifiante est centrée en général sur les administrateurs scolaires et les chefs d'établissement en particulier. Le développement des ressources humaines était un des objectifs des états généraux de l'éducation de 1989. C'est dans cet esprit que la formation en administration scolaire qui a démarré par 2 séminaires d'une semaine chacun en 1993 et 1994 pendant les vacances d'été à l'intention des chefs d'établissement, s'est vue élargie en 1997 à plusieurs catégories de personnels administratifs.

« L'entretien est un outil privilégié de travail puisqu'il permet au chercheur d'aller à la rencontre de connaissances, de compréhensions ou d'interprétations dont il suscite l'expression et qui n'existeraient pas de la même façon sans lui. Pour cela, l'entretien atteint sa plus grande richesse lorsqu'il rencontre le secret, ce qui ne voulait pas inconsciemment ou non être exprimé par l'interviewé, quel que soit le poids social ou la dimension affective de ce secret. Moyen de faire dire ce qui ne l'aurait pas été sans lui, l'entretien est encore pour nous la clé des découvertes. A condition de n'en pas faire un simple moyen de contrôle ou de récolte de ce que l'on sait déjà, à condition d'être conscient, sans pour cela le rejeter, de ses faiblesses et surtout de celles qu'il permet aux partenaires¹ ».

« Comme d'autres pratiques sociales, la recherche en sciences humaines s'est construite sur la parole et l'exploitation de la parole. Cette recherche fait souvent appel à des techniques d'entretien pour collecter des informations qui peuvent être factuelles ou interprétatives. L'entretien est en matière de recherche en sciences de l'éducation, une pratique contradictoire : à l'aide d'une instrumentation spécifique, il veut mettre au jour ce qui était sans intervention caché, ce qui le serait resté, ce que, d'une façon générale, l'interviewé n'était pas disposé, en dehors de la situation créée, à divulguer² ».

¹ Ibid. p.15

² Louis Marmoz, L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines, *La place du secret*, Ed. L'Harmattan, Paris, mars 2001.

« La passation d'entretiens est certainement l'une des procédures les plus utilisées en recherche sociale pour alimenter le recueil des données. Cet outil apparaît souvent au niveau des méthodologies mises en place comme un « allant de soi » ; il est pourtant l'un des plus difficiles à utiliser si l'on veut obtenir des données qui soient à la fois suffisamment porteuses de sens et fiables¹ ».

1.1.2.3 LES ENTRETIENS DE SUIVI

Préparés de la même façon que les autres, les entretiens de suivi sont ceux que nous avons eus en 2000 lors de l'évaluation de la formation par les apprenants. Au cours de ces entretiens, nous avons rencontré la plupart des catégories en formation, sans distinction : IRE/DPE, chefs de sections, chefs d'établissements et autres personnels administratifs impliqués dans ladite formation.

1.1.2.4 LES ENTRETIENS DE RECHERCHE

Ce sont, par contre, ceux que nous avons eus en 2003, en 2004 et en 2005 avec des chefs d'établissement, des Directeurs Préfectoraux ou Communaux de l'Education (DPE/DCE), des enseignants et des élèves. Autrement dit, ces entretiens de recherche ont visé, en plus des personnes impliquées par la formation, d'autres personnes qui ne soient pas directement concernées par la formation comme les enseignants par exemple.

Cependant, ces enseignants et ces élèves sont des bénéficiaires des résultats de ladite formation. Par contre, ils peuvent être d'un apport inestimable lors du processus de transfert des connaissances, c'est-à-dire au moment du passage de la théorie à la pratique par les chefs d'établissement dans leurs écoles. Car, ils peuvent contribuer au succès ou à l'échec d'un projet ou de toute autre réforme dans l'établissement. C'est pourquoi il est souhaitable pour un chef d'établissement de les avoir avec soi.

¹ Annie Langlois, *L'entretien dans une recherche impliquée, procédures et processus*, p. 133-167, in Louis Marmoz, *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines, La place du secret*, Ed. L'Harmattan, Paris, mars 2001.

Pour la présente recherche, nos entretiens se sont déroulés tout d'abord avec la hiérarchie représentée par les DCE/DPE ; ensuite, nous avons rencontré dans l'ordre les chefs d'établissement, les enseignants et les élèves.

C'étaient des entretiens de type semi-directif qui sont caractérisés par la priorité et l'autonomie de la liberté d'expression de l'interlocuteur tout en obtenant les réponses attendues aux questions dont l'ordre et la formulation étaient déjà conçus.

Lors de ces entretiens en tête à tête comme nous les avons appelés, nous avons pu recueillir assez d'éléments avec nos interviewés que nous avons complété par les observations de terrain.

1.1.3 L'OBSERVATION

Inspirée de l'observation participante du cours d'ethnométhodologie en DEA de P. Boumard¹, nous avons privilégié l'observation non participante, autrement dit, nous avons observé dans certains établissements de Conakry sans pour autant participer à leurs activités. Au départ, l'observation ne faisait pas partie de mes instruments de collecte des données. C'est en relisant ce cours où des situations étaient rapportées au vif que l'idée m'a habitée et j'ai pris le courage de risquer en réalisant des observations dans certains lycées et collèges. Nous avons porté un regard extérieur dans la vie des établissements pour comprendre au mieux ce qui s'y passe. A travers mes entretiens avec les IRE/DPE, les chefs d'établissement et lu les réponses aux questionnaires que je leur avais adressé, je réalise qu'ils faisaient assez de compliments à cette formation et aux formateurs. Par rapport à tous ces éloges autour de cette formation et des formateurs, je me suis demandé où est la vérité. Pour avoir la vérité et découvrir des mécanismes, j'ai pris la décision de faire ces observations de terrain qui ont valeur de regard extérieur sur le fonctionnement de certains établissements. Pour ce faire, j'ai choisi l'observation non participante en assistant à un match de football et en effectuant d'autres passages plus discrets. Ainsi, j'ai pu mesurer l'atmosphère dans les établissements et comprendre les raisons des succès ou de certains échecs. Tous les détails vous sont présentés dans la section 3 du chapitre 2 de la troisième partie de la thèse.

¹ Patrick Boumard, *L'observation participante*, cours de DEA, université Rennes 2, 2001.

1.1.4 LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE

Il s'agit des informations stockées dans les services statistiques et planification, à la Direction nationale de l'enseignement secondaire du MEPU-EC, au DFPAGE de l'ISSEG, ces informations sont complétées par celles obtenues à l'Unesco/Paris et à l'université Rennes2.

Cette recherche documentaire nous a permis de consulter et d'analyser les ouvrages généraux et spécialisés relatifs au thème de recherche. A ces ouvrages nous avons ajouté des rapports d'études. Ces derniers ont été également analysés. Aussi nous avons procédé à la consultation et l'analyse des archives du service statistique du Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Education Civique, de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée.

A ces consultations documentaires écrites nous avons ajouté enfin des consultations documentaires orales (les personnes ressources).

En effet, les consultations des personnes ressources nous ont permis de demander conseils aux spécialistes en éducation, en méthodologie. Donc, ces personnes nous ont prodigué d'utiles et sages conseils qui nous ont motivé et aidé dans l'exploration de ce terrain encore vierge dans la formation en administration scolaire et qui constitue un tabou pour plus d'un. Pour y parvenir, nous avons utilisé plusieurs outils.

1.2 LES ENTRETIENS DE RECHERCHE

L'objectif de ces entretiens a été de recueillir le maximum d'informations utiles tout en sachant que les questions qui ont guidé ces entretiens sont nées de mon propre investissement dans cette formation à la fois comme formateur et comme responsable de la mise en oeuvre dudit projet. Ce double rôle a tout l'air d'une histoire de vie professionnelle ponctuée d'interactions à la fois contradictoires et complémentaires. En même temps que je me devais de prendre du recul, je devais aussi m'impliquer. Ces deux méthodes, à la fois différentes et complémentaires devraient me permettre d'éviter de prendre les ressentis pour de la réalité pour plus d'objectivité dans la recherche. C'est pourquoi les points de vues des autorités et des chefs d'établissement sont pris avec beaucoup de prudence en vue de conférer à la recherche toute la crédibilité attendue.

Ces entretiens qui ont débuté depuis 2003/2004 pour être terminés en 2005 se sont donc étalés sur près de deux ans. Ce temps peut paraître long mais nécessaire pour effectuer le travail de séparation inévitable en recherche. C'est ce travail de séparation que Gaston Pineau¹ appelle « le temps parent » du parcours de thèse, qui est aussi accompagné de « contretemps », moments de perte de confiance, de doute et de lassitude, et « d'entre-temps », moments de vide et de silence.

« Un entretien est une parole offerte qui ne peut avoir lieu que dans une rencontre de deux sujets inscrits l'un et l'autre dans leur authenticité.

Si l'un est demandeur de parole sur l'objet de sa recherche, l'autre est demandeur d'écoute réelle. Si l'un a un statut de chercheur, statut qui dans la relation pourrait le placer en position de pouvoir, l'autre a le pouvoir de refuser sa parole. Si l'un craint de ne pas maîtriser son outil de recherche, l'autre est dans l'incertitude des questions.

L'entretien devient alors une rencontre précédée et habitée, pour les deux partenaires de questions, de craintes, de projections ; nous avons là autant d'obstacles encombrants qui viendront, s'ils ne sont pas pris en compte et travaillés avant et pendant la recherche, faire écran à une parole réelle, à une relation de confiance ouverte.

Dans ce cadre, il convient de se questionner sur les procédures à mettre en place, avant et pendant l'entretien, procédures qui permettraient aux deux partenaires de la relation d'aborder et de vivre ce moment de parole partagée dans un maximum de sécurité et de confiance².

Nous disons que les entretiens sont de deux types : les entretiens de suivi et les entretiens de recherche.

Cette recherche qui s'est appuyée sur une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon de cadres (chefs d'établissement et adjoints, enseignants, DPE/DCE) et d'élèves est complétée par des entretiens.

1.2.1 LA CONDUITE DES ENTRETIENS

Au cours des entretiens, nous étions deux personnes, par le truchement d'un guide d'entretien, en contact. Je jouais le rôle de l'enquêteur (l'organisateur, l'animateur) et en face de moi j'avais l'enquêté (mon fournisseur d'informations).

¹ Gaston Pineau cité par Langlois, p.145

² Annie Langlois, op.cit. p. 146-147.

Le guide d'entretien a été présenté sous la forme d'un document écrit permettant d'évoquer des points clés avec l'interviewé et comportant soit des questions précises, soit des thèmes à aborder, avec des sous-thèmes et des référents bien déterminés. Le guide d'entretien a fonctionné comme un aide-mémoire et les questions qui y figuraient n'ont pas nécessairement été abordées dans l'ordre prévu. Elles l'ont été en fonction des propos de l'interlocuteur. L'essentiel était, en fin d'entretien, d'avoir exploité les points prévus.

Le guide d'entretien nous a aidé à découvrir ce que nous ignorions. Conçu et centré sur notre problématique, il nous a permis d'articuler les questions sur les hypothèses que nous avions en tête. Son élaboration nous a permis de confirmer certaines hypothèses et bien sûr d'infirmer d'autres.

Parmi l'ensemble des paramètres qui interviennent dans l'élaboration et le déroulement de la situation d'entretien, j'ai pu retenir trois niveaux hiérarchiques de contextes qui sont :

1. l'environnement social et matériel ;
2. le cadre conceptuel de la communication ;
3. les interventions de l'interviewé.

Le rôle de ces trois paramètres tient au fait que l'entretien est toujours un rapport social, une situation d'interlocution et un protocole de recherche. C'est la prise en compte de cette triple dimension qui dicte les principes de fonctionnement de l'entretien.

Les paramètres de l'environnement sont :

1. la programmation temporelle (le temps),
2. la scène (le lieu),
3. la distribution des acteurs (l'action).

La scène a été caractérisée par la définition des lieux de rencontre et la configuration des places, c'est-à-dire les positions que nous occupions tous pendant l'entretien.

Nous avons pris également en compte les caractéristiques physiques et socio-économiques des partenaires. Autrement dit, je n'ai pas jamais perdu de vue le type de personne que je devrais rencontrer ou que j'avais en face de moi.

Quant aux résultats visés, les entretiens ne pouvaient prendre en charge les questions causales, les “pourquoi”, mais faisaient apparaître les processus et les “comment”.

Ces entretiens ont permis de révéler la logique d’une action, son principe de fonctionnement. « Ils déroule le cours des choses, propose les éléments contenus dans les phénomènes étudiés, leurs composants, et non pas leur contenant, ni leur enveloppe ; les rationalités propres aux acteurs, celles à partir desquelles ils se meuvent dans un espace social, et non pas ce qui les détermine à mouvoir dans cet espace social ¹».

Les données collectées ont été soumises à trois étapes :

1. la description ;
2. la structuration
3. l’interprétation de l’entretien.

Chaque entretien a été d’abord traité, mis à plat, puis interprété avant d’être mis en relation et comparé avec d’autres par souci de clarté et d’exhaustivité.

Les guides d’entretien semi-directif étaient adressés aux chefs d’établissement et à leurs chefs de services. Mais avant de procéder aux entrevues proprement dites, nous avons fait un prétexte des guides d’entretien auprès de deux enseignants afin de déceler les lacunes des outils de collecte. Grâce à ce prétexte, nous avons repéré des points inutiles et les parties à améliorer du guide. Donc, ce prétexte a permis d’apporter les corrections nécessaires aux guides.

Pour effectuer ces enquêtes, nous avons planifié des entretiens à trois niveaux :

- Le premier niveau est celui de la direction nationale de l’enseignement secondaire et de l’inspection générale de l’éducation dont l’influence est connue sur la situation à examiner.

Malheureusement, la rencontre de travail avec ces hauts responsables du système éducatif n’a pas été possible. L’une des raisons est un remplacement à l’inspection générale et l’autre est liée à des missions de service en dehors de la Guinée pour le directeur national. Donc, nous n’avons pas pu rencontrer ces responsables pour cause de déplacement chez le premier et de mouvements de personnels à l’inspection générale chez le second.

¹ Blanchet A et Gotman A., *L’enquête et ses méthodes : l’entretien*, Paris, Nathan, 1996.

Cependant, lorsque nous avons rencontré le nouvel inspecteur général, il nous a présenté ses excuses et a regretté de ne pouvoir travailler avec nous puisqu'en ce moment, il n'avait pas pris fonction encore.

- Le deuxième niveau, c'est avec les responsables hiérarchiques directs des chefs d'établissement, c'est-à-dire, les directeurs préfectoraux et communaux de l'éducation (DPE/DCE).

Nous les avons rencontrés sans peine plus d'une fois et avons fait en leur compagnie un point sur le système éducatif guinéen en général et sur le fonctionnement des collèges et des lycées en particulier. Hommes de terrain qu'ils sont, ils apprécient à leur juste valeur les divers changements observables dans les collèges et lycées depuis cette formation. Cependant, ils flétrissent toujours le dénuement presque total dans lequel se trouvent la plupart des établissements secondaires et le refus de l'autorité de valoriser cette formation par sa prise en compte dans le plan de carrière des lauréats.

- Le troisième niveau est celui prévu avec les chefs d'établissement à l'intérieur de leurs établissements.

Pour ces deux derniers niveaux d'entretiens, un échantillonnage a été réalisé en fonction de l'effectif de la population et de l'ampleur du dispositif prévu.

Le type d'entretiens qui a été utilisé, quelque soit le niveau, était classiquement un entretien guidé ou centré. La technique d'entretien utilisée visait à centrer de façon neutre l'interlocuteur sur quelques thèmes d'interrogation et à susciter un discours spontané sur ceux-ci.

➤ Un des intérêts majeurs des entretiens a été de pouvoir repérer les situations-seuils et les situations-critiques des situations de travail étudiées, d'abord auprès de la hiérarchie directe des chefs d'établissement, qui en a souvent beaucoup à dire sur les erreurs et les manques de compétences de certains de leurs collaborateurs et ensuite avec les chefs d'établissement eux-mêmes, de façon à appréhender ce qu'ils percevaient comme difficiles ou sortant de leur champ de compétence.

La différence qui pouvait être faite entre les situations-seuils et les situations-critiques était liée à la dimension prise en référence, l'activité (emploi) pour les situations-seuils, le sujet pour les situations critiques.

- Les situations-seuils sont les situations qui se situent à la limite de compétence de l'emploi.
- Les situations-critiques correspondent quant à elles aux erreurs, au défaut de compétence, aux incidents, aux accidents. Ces situations sont d'autant plus intéressantes que sans elles, on ne comprendrait sans doute pas grande chose à la tâche, notamment quand elle est fortement automatisée ou dématérialisée.

« Un travail parfaitement exécuté est souvent presque impossible à analyser¹ ».

Au contraire, l'analyse des erreurs intéresse directement le formateur. C'est en effet dans les situations critiques que l'observateur étranger peut repérer les pratiques les plus significatives et ainsi appréhender de façon préférentielle les compétences dans leur manifestation la plus visible. En effet, à leur occasion, se rompt momentanément le cours routinier des événements qui masque, parfois aux yeux mêmes des intéressés les compétences mises en œuvre dans la tâche habituelle.

« Par rapport aux autres sciences d'après de Montmollin², les sciences humaines et sociales ont la singularité de porter sur les hommes. Pour comprendre ce qu'ils sont et ce qu'ils font, la tentation est forte de les écouter parler : on peut le faire en limitant ses propres interventions au strict minimum ou, mieux, en s'effaçant complètement. C'est généralement cette dernière posture qui est adoptée lors des observations directes. On peut également décider d'intervenir plus explicitement en proposant des entretiens plus formels».

La nature même de l'entretien (recueil d'informations dans une situation de face à face) conduit quand même à s'interroger sur les deux aspects indissociables de cette situation à savoir l'information et la relation.

Le recueil de l'information est une opération qui consiste en des échanges verbaux accompagnés de gestes et éventuellement de sentiments. Donc, la relation qui s'établit entre les partenaires conditionne la qualité de réception de l'information. Et c'est là où l'attitude du chercheur peut intervenir directement et engendrer des effets inducteurs qui peuvent influencer la communication.

L'entretien a été le premier instrument de collecte de données primaires. Décider de faire usage de l'entretien, c'est primordialement choisir d'entrer en contact direct et personnel avec les sujets pour obtenir des données de recherche. Le choix du type d'entretien repose sur

¹ Maurice de Montmollin dans « *l'analyse du travail préalable à la formation* », Paris (1974)

² ib.

les seules préférences du chercheur car il dépend du thème et des objectifs de l'étude, des caractéristiques du sujet et des conditions concrètes de l'expérience. L'entretien est généralement considéré comme « une voie d'accès privilégiée pour appréhender le point de vue de l'expérience des acteurs » (Poupart, 1997: 205). Les propos recueillis dans cette voie permettent de mettre au jour les représentations recherchées telles qu'elles apparaissent dans l'expérience des auteurs laquelle trahit leurs attributs sociaux. Selon Poupart, l'interviewé est vu comme un informateur susceptible précisément « d'informer » non seulement sur ses propos pratiques et ses propres façons de penser, mais aussi dans la mesure où il est « représentatif » de son groupe ou d'une fraction de son groupe, sur les diverses composantes de la société et sur ses divers milieux d'appartenance (Ibid: 181).

Habituellement, on distingue, en fonction des objectifs poursuivis, deux types d'entretien : le semi-structuré et le centré.

1. Le premier type d'entretien est semi-structuré et semi-directif. et accorde une grande liberté d'expression aux répondants tout en canalisant et en structurant le débat.

L'objet de l'entretien étant de recueillir de l'information, en tant qu'enquêteur nous devons posséder des capacités d'écoute et de vigilance. Nous devons écouter attentivement notre interlocuteur pour pouvoir bien recueillir toutes les informations qu'il fournit.

La formation à l'entretien repose donc sur la prise de conscience de ce que représente l'écoute active, celle qui consiste à éviter les jugements (paroles et attitudes) et qui s'appuie sur la reformulation. L'enquêteur n'est donc pas une personne passive, il est un acteur dans la situation.

Au cours de nos enquêtes, nous avons proposé à nos différents interlocuteurs des thèmes de plus ou moins grande envergure et nous leur avons laissé la responsabilité de s'exprimer librement et d'une manière personnelle sur lesdits thèmes. Nous avons essayé de motiver nos interlocuteurs et de les guider pour obtenir des informations appropriées aux objectifs de l'entretien et de notre recherche. C'est ce que nous appelons la dynamique de l'entretien que doit posséder l'enquêteur. Car un entretien bien conduit se déroule selon des règles, une structure, des phrases qui conditionnent la communication et la relation. C'est ce type d'entretien que nous avons privilégié dans la présente recherche.

Dans le cadre de ces entretiens, nous n'avons jamais perdu de vue que la situation d'entretien est toujours une situation déséquilibrée, en ce sens que les deux personnes en présence n'attendent pas la même chose. Chaque interlocuteur a son objectif propre : instrumental (réussir l'entretien) pour l'enquêteur, relationnel (se faire comprendre) pour l'enquêté.

C'est pourquoi, nous nous sommes adapté à nos différents interlocuteurs et aux différentes situations en essayant de récupérer le maximum d'informations utiles à notre recherche. Nous avons également essayé de distinguer tout le long des entrevues l'entretien du questionnaire. Car nous savons que le questionnaire se définit par une forte directivité, une standardisation des questions, donc une formulation préalablement fixée et un ordre des questions à respecter.

Cette méthode que nous avons utilisée est un système d'interrogation à la fois souple et contrôlé. Elle consiste à faciliter l'expression de notre interlocuteur en l'orientant par moments vers des thèmes que nous jugeons prioritaires pour notre recherche tout en lui laissant une certaine autonomie à l'image de la méthode de Alain Blanchet et Anne Gotman¹.

Ce type d'entretien semi-directif a donné priorité à la liberté, l'autonomie, l'expression de l'interlocuteur et l'attitude directive qui vise à obtenir des réponses à une série de questions dont l'ordre et la formulation sont conçus par anticipation. Cet entretien a donc exigé la préparation :

1. d'une grille de thèmes ;
2. d'un cadre de références ou guide d'entretiens et qui comprend à son tour trois grandes rubriques :
 - a) Qui est l'interviewé ? (identité sociale de la personne, sexe, âge, profession, situation familiale, niveau scolaire, lieu de résidence,) ;
 - b) Que fait-il ? (ses pratiques dans le domaine considéré) ;
 - c) Que pense t-il ? (ses rapports aux pratiques ou ses opinions et représentations, degré de satisfaction, préférences, souhaits, critiques,).

2). Le second type d'entretien est de type centré, c'est-à-dire, orienté vers l'homme et les impacts des phénomènes sur lui. L'enquêteur dispose d'une liste de points précis

¹ A. Blanchet et Anne Gotman., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, Paris, 1992.

relatifs au thème étudié. Il n'est pas obligé de suivre la logique des questions. Dans ce cas, l'intervieweur prend la responsabilité de diriger l'entretien à l'aide d'une série de questions précises qu'il soumet à son interlocuteur et il veille à obtenir le matériel utilisable pour sa recherche, se laisse guider par lui et répond au mieux aux questions qui lui sont soumises.

L'entretien peut être utilisé à différentes phases du processus de recherche et pour des usages divers. Par exemple, explorer et préparer une enquête par questionnaire, analyser un problème et constituer la source d'information principale, compléter une enquête ou replacer dans leur contexte des résultats obtenus préalablement par des questionnaires ou par sources documentaires.

L'entretien ou l'interview est, en soit une forme d'observation indirecte. C'est une causerie, une discussion avec une (entretien individuel) ou plusieurs personnes (entretien de groupe). C'est un ensemble organisé de fonctions, d'observateurs et d'indicateurs qui structure l'activité d'écoute et d'intervention de l'interviewé (Blanchet et Gotman, 1992). Ils permettent d'avoir des réponses nuancées, diversifiées et détaillées sur un thème. L'entretien fait construire un discours. Il n'exige pas à priori des éléments déterminants. Il convient à l'étude de l'individu et des groupes restreints mais est peu adapté et trop coûteux lorsqu'il est nécessaire d'interroger un grand nombre de personnes et que se pose un problème de représentativité.

Dans la panoplie des types d'entrevues possibles en sociologie, l'entrevue semi-directive ou semi-structurée a été retenue dans la mesure où elle est « la mieux adaptée aux travaux du terrain en science sociale » (Guibert et Jumel, 1997 : 120). L'entrevue semi-directive s'amorce en fonction d'un canevas constitué des différents thèmes à aborder et qui servent de guide. Ce canevas est toutefois ouvert aux thèmes (formations complémentaires, réseau de relation) qui surgissent au fil de l'entrevue. L'entrevue semi-directive donne donc droit à l'interviewé de formuler l'information recherchée sous forme de récit. Les représentations recherchées en fonction des thèmes mis de l'avant par l'étude transparaissent ainsi à travers le récit de son expérience. Voilà la ligne de force de l'entrevue.

En effet, selon Poupart (1997 : 175-176), il existe une opinion largement répandue dans la plupart des traditions sociologiques selon laquelle le recours aux entretiens demeure l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites, la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leur situation, les acteurs étant vus comme les mieux placés pour parler.

L'entrevue a ainsi l'avantage de permettre de saisir en profondeur l'expérience des acteurs sociaux et les représentations qui s'y rattachent d'emblée. Ces dernières sont la clef de voûte pour bien comprendre les informations recueillies au moyen de l'entrevue.

Elle comporte toutefois des limites. Seul un nombre restreint d'individus peut être atteint. Cela pose le problème de la représentativité. Dans le cadre d'une recherche qualitative, l'accent est mis sur les caractéristiques sociologiques des individus selon le thème étudié.

L'échantillon est donc élaboré en fonction des qualités sociologiques de la population étudiée, ce qui donne lieu à un échantillon représentatif et qui permet, tout comme pour un échantillon d'ordre quantitatif, d'extrapoler les conclusions d'une étude effectuée dans cette voie à une place plus large (Poupart, 1997 : 176).

Par ailleurs, l'entretien repose sur la relation entre le chercheur et l'interviewé, laquelle est sujette à diverses interférences. En effet, l'attitude du chercheur, ses interventions et sa personnalité peuvent altérer la qualité des informations recueillies. Sans entrer dans les détails, la formulation rigoureuse et explicite du canevas d'entrevue permet de juguler les influences que peuvent produire la relation chercheur-interviewée, tout au moins permet de mieux les contrôler. Mais, en définitive, tout instrument possède des avantages et des inconvénients, ce qui importe d'abord et avant tout c'est l'utilisation qui en est faite (Guibert et Jumel, 1997 : 121).

Nous pouvons conclure en disant que « l'entretien est à la fois un évènement banal- il ressemble à une conversation ordinaire- et un évènement singulier qui réunit artificiellement et exceptionnellement deux individus. C'est une situation sociale qui met en présence deux personnes aux caractéristiques le plus souvent différentes (âge, sexe, statut social, culture) et il faut savoir que cette situation sociale influence plus ou moins le contenu de la communication¹ ».

¹ Joël Guibert et Guy Jumel, *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Armand Colin/Masson, P. 101-104, Paris, 2003

J'ai pris conscience par exemple, après les entretiens, qu'avec l'utilisation d'un dictaphone, certains de mes interlocuteurs, ont parfois manifesté avec finesse des résistances au dévoilement et dissimulé ou transformé des informations. Mais, lorsque nous les avons mis en confiance, ils se sont montré alors plutôt favorables et ont étalé leurs insuffisances et griefs contre le système. Ils se sont livrés en confidents et la méfiance vis-à-vis du dictaphone a cédé la place à l'intimité et la confiance réciproque.

Il faut les comprendre aussi pour cette peur voire cette méfiance. D'après certains, pendant la révolution, tous les directeurs d'école qui avaient été enregistrés par des missionnaires ont été pour la plupart emprisonnés ou démis.

C'est pourquoi l'utilisation d'un magnétophone, bien que vivement recommandé puisqu'elle évite de mobiliser l'interviewer sur la prise de notes et facilite l'analyse ultérieure n'est pas toujours opportune puisqu'elle peut conduire quelquefois à des dérapages.

Pour éviter de tomber dans un tel piège, nous suggérons de faciliter l'expression des interlocuteurs en respectant leurs manières de parler, en les invitant à s'exprimer sur des expériences quotidiennes, en manifestant de l'intérêt pour ce qu'ils disent.

Fort de cette expérience, nous avons essayé de prévoir une progression de l'ordre des thèmes abordés en commençant par le travail, les amis, l'environnement, les loisirs, avant d'aborder des thèmes comme les revenus, la gestion financière, la politique ou la morale.

Durant tout le processus, nous avons essayé d'être très attentif et à l'écoute en adoptant une attitude de non critique, de non évaluation des réponses en acceptant nos interlocuteurs tels qu'ils sont.

Nous pensons que cette manière de devenir pour nos interlocuteurs un confident tout en contrôlant ma méthode d'investigation offre beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients. Nous avons compris qu'ils avaient beaucoup à dire sur le sujet mais pas à n'importe qui. Souvent, ils se rétractent par peur d'une dilation. C'est normal et il faut davantage les sensibiliser et les faire comprendre que les systèmes ont changé. Nous estimons avoir été à la fois distant pour recueillir des informations fiables et proches en montrant de la sympathie pour nos interlocuteurs. C'est là une façon de maîtriser les relations interindividuelles.

La relation établie entre eux et nous a été très déterminante dans le cadre de ces entretiens puisqu'elle a conditionné l'échange verbal et la qualité de l'information produite. Dès lors, il devient vital pour nous, de contrôler nos propres attitudes, de montrer des capacités d'écoute et de l'intérêt durant tous les entretiens.

1.2.2 LES ENTRETIENS AVEC LES DPE/DCE

Les DPE/DCE sont les responsables hiérarchiques directs des chefs d'établissement. C'est à eux que les chefs d'établissement doivent rendre compte. Ils ont bénéficié de cette formation en administration scolaire au même titre que les chefs d'établissement. Ils ont fait aussi l'inspection à Dakar. Ils ont été nombreux à soutenir cette formation.

Nous les avons rencontrés pour deux raisons : d'abord ils sont les responsables hiérarchiques des chefs d'établissement, ensuite, ils ont eux-mêmes bénéficié de cette formation en administration scolaire. Nous avons pensé qu'avec cette double casquette, ils ont leurs propres points de vues sur cette formation (points forts, points faibles) et ils ont leurs remarques et suggestions.

Pour ce faire, nous avons pris rendez-vous avec eux dans leurs services respectifs très tôt les matins avant que les personnels ne commencent à arriver dans les bureaux. En général, les travailleurs sont dans les bureaux à Conakry entre 9h et 10h puisqu'ils sont régulièrement confrontés au problème de transport et d'embouteillage. Pour nos rendez-vous, nous avons fait le déplacement puisque le téléphone ne marche pas bien. En principe, les entretiens cliniques sont toujours conseillés dans des lieux neutres. Mais nous avons préféré aller vers eux pour nous permettre davantage de rentrer dans leur intimité et c'était peut être pour eux aussi une manière de nous prouver qu'ils sont des personnalités importantes et tenter de nous impressionner. Le temps d'entretien n'a jamais dépassé une heure.

Certains directeurs nous parlant en toute sécurité ont souhaité que ces entretiens ne soient pas enregistrés puisque selon eux, « *ils faisaient tout sauf de l'administration scolaire....* ». Nous les avons promis de garder le secret afin de n'éveiller aucun soupçon.

Nous avons évoqué lors de ces entretiens avec les DPE/DCE des questions relatives à l'historique du poste de travail par exemple, son évolution, les solutions adoptées au fil du temps avec une recherche d'explication sur ces choix ou alors la place du poste dans l'organisation du travail. Nous avons parlé également de l'environnement du poste, des

dysfonctionnements constatés qui sont alors mis en relation avec le système d'évaluation et de contrôle, des changements envisagés, bref, des attendus vis-à-vis de la formation avec une exploration des critères de réussite.

Parlant de leur poste actuel, ils nous ont décrit les tâches, les moyens disponibles et ont évoqué les nombreuses difficultés matérielles auxquelles ils sont confrontés au quotidien.

Ces entretiens se sont déroulés dans leurs bureaux respectifs et leur ont donné l'occasion de faire une rétrospective du fonctionnement du système éducatif sans occulter les points noirs. Rappelons pour mémoire que tous ces Directeurs Préfectoraux et Communaux de l'Education sont des « Normaliens » sortis de l'ENS depuis les années 1960. Ils ont presque tous 40 années de service à l'Education.

Connaissant un peu leur emploi du temps par le biais du suivi de cette formation, tous les directeurs ont été rencontrés très tôt le matin avant même l'arrivée de certains de leurs collaborateurs, au plus tard à 8 heures du matin pour finir à 9 heures. Ils viennent très tôt au travail bien avant leurs collègues. Généralement, nos entretiens ne dépassent jamais 1 heure, sauf, si eux nous retiennent davantage pour autre chose. Mais il arrive souvent qu'ils nous retiennent en privilégiant le « fameux droit d'aînesse ». Il peut arriver aussi que ces actuels Directeurs aient été nos professeurs au collège. Lorsque nous le leur rappelons, ils deviennent heureux, plus sympathiques et fiers de retrouver leurs anciens élèves à des postes de responsabilité ou en train de faire de la recherche.

De tels entretiens supposent une confiance entre les interlocuteurs surtout lorsque les entretiens sont enregistrés.

1.2.3 LES ENTRETIENS AVEC LES CHEFS D'ETABLISSEMENT

Ces entretiens se sont déroulés dans les établissements au moment des pauses (récréations) avec les chefs d'établissements et leurs adjoints. Les entretiens sont toujours précédés d'une information au personnel, par la direction, sur le travail en cours. C'est seulement après que nous commençons à faire le travail avec les personnes retenues dans le bureau du chef d'établissement. Le travail s'est toujours déroulé dans une atmosphère cordiale. Durant les entretiens, nous avons abordé les points comme :

- 1) l'ancienneté dans le poste et dans le système,

- 2) la présentation de son activité (en reprenant les tâches principales, en explorant les techniques et matériaux utilisés),
- 3) les procédures mises en œuvre (en évoquant les principales activités ou points sensibles de l'activité),
- 4) les changements intervenus ou amorcés depuis la formation ;
- 5) l'applicabilité de certains thèmes du plan de formation ou leur transfert dans leurs manières de faire,
- 6) le système de relations avec l'ensemble de l'organisation.

Nous avons évité toute formulation de question qui appelle une justification. Nous avons essayé plutôt de nous centrer sur une description la plus réelle possible des activités. On peut demander comment l'activité serait expliquée à un nouvel arrivant.

Évoquant le processus du transfert des connaissances apprises en administration scolaire dans les pratiques quotidiennes, lorsqu'il y a un effort de transfert, nous avons pensé qu'il était préférable de lire l'activité à travers trois phases distinctes :

- 1) le moment de préparation de l'action avec les différentes informations prises en compte,
- 2) l'étape de réalisation de l'action avec les différents actes accomplis,
- 3) la phase d'évaluation de l'action avec les différents critères ou indicateurs retenus.

L'entretien se termine toujours avec notre interlocuteur par une exploration de l'itinéraire personnel de formation et des représentations que la personne peut avoir de la formation.

Cependant, certains ont peut-être trouvé en nous un intermédiaire et en ont profité de l'occasion, pour rendre publics leurs propos parfois vindicatifs contre les autorités du ministère qui n'avaient pas encore reconnue cette formation dans le plan de carrière conformément aux engagements pris lors de son lancement en 1997. C'était en quelque sorte, pour eux, une manière de rendre public leur ras le bol, chose que nous comprenons parfaitement.

1.2.4 LES ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS

Dans les établissements visités, nous avons rencontré des enseignants afin de recueillir leurs points de vue sur le fonctionnement de leurs établissements. Selon le règlement, la charge hebdomadaire d'un enseignant est d'environ 30 heures. Cela suppose une moyenne de 5 heures par jour ouvrable. Paradoxalement, la plupart des enseignants du secondaire assurent des cours dans les établissements privés de la place pour, disent-ils, « arrondir leurs fins de mois ».

Cette double charge ne va-t-elle pas jouer sur la qualité de vos prestations officielles ou ne va-t-elle pas entamer vos bonnes relations avec vos chefs d'établissement ?

Sur la question, ils nous ont dit *« qu'ils ne passent au privé qu'après s'être acquittés de leurs charges régulières. Souvent, ils trouvent un compromis avec l'adjoint au chef d'établissement pour fonctionner sur 4 jours au public (du lundi au jeudi inclusivement) pour consacrer le temps restant (vendredi et samedi) à ces activités extra scolaires. Ça se passe bien à la satisfaction de toutes les parties. Ce qui signifie que cet arrangement ne saurait être fortuit. Mais les enseignants ne diront jamais la part du gain à reverser à la direction pour disposer de cet aménagement spécifique de l'emploi d temps »*. Nous voyons la mise en place d'une chaîne puisque les vendredis et samedis ne sont pas chômés dans les établissements publics. C'est dire qu'un arrangement entre les responsables des 2 établissements et les enseignants est assuré.

En fait, la relation entre enseignants et direction est un bon indicateur de l'effet établissement pour la détermination de la cause de la réussite des élèves. Nous avons voulu savoir avec ces enseignants rencontrés, leur climat de travail à l'école, leurs relations avec la direction, avec les élèves et entre pairs, les modes d'enseignement et leurs perspectives d'avenir.

Les réponses ont varié en fonction des interlocuteurs et des contextes. Les réponses sont différentes selon que les entretiens se déroulent en groupe dans le bureau du chef d'établissement (où personne ne veut prendre le pot cassé en dénonçant) ou bien qu'ils soient individuels et isolés dans la cour de l'établissement. Et dans ce second cas, les langues se sont déliées et les enseignants se sont exprimés en toute liberté.

Ainsi, au Collège de Ratoma en novembre 2004, des enseignants qui ont requis l'anonymat se sont confiés à nous en ces termes : *« dans cette école, la mauvaise réputation est un fait. L'école est régulièrement agressée et les élèves prolongent leurs activités délinquantes à l'intérieur de l'établissement et la loi du silence prévaut. Les élèves qui se font*

racketter à l'école ou dans le quartier gardent le silence de peur de représailles. Nous-mêmes enseignants, nous préférons garder le silence pour notre propre sécurité. Lorsque nous faisons des évaluations sur table, les élèves utilisent des documents et nous ne pouvons pas réprimer au risque de se voir attaqués par un clan dans le quartier. Les notes que nous attribuons ne reflètent pas toujours la valeur intrinsèque des élèves. Comment ramener un jour l'ordre et la discipline dans pour conférer une qualité à notre enseignement à l'image des pays voisins ? Il est vrai que des élèves sont souvent renvoyés pour des problèmes de discipline ou pour agression sur d'autres élèves. Lors des conseils de discipline, les élèves continuent à narguer les enseignants en niant ostensiblement les faits reprochés tout en affichant un mépris à l'égard de l'assemblée et une indifférence aux décisions prises ».

Si pendant ces moments, les élèves jouent « aux durs » afin de garder la face, il n'en reste pas moins que leurs attitudes déconcertent les enseignants. *« Ils paraissent souvent totalement imprévisibles et ne cessent de s'insulter entre eux »* renchérit un autre enseignant sur le sujet.

A un 3^{ème} enseignant de nous dire *« nous subissons nous aussi des agressions verbales ou parfois physiques qui consistent à crever des pneus de nos motos ou voitures ou à arracher un rétroviseur ou un balai d'essuie glace. Ces agressions ne sont pas très graves mais elles sont toujours humiliantes et nuisantes »*.

Quant aux relations avec la direction, elles sont plus ou moins bonnes puisque chacun fait son travail et personne ne s'ingère dans les affaires de l'autre. Seulement, *« lorsqu'un professeur est agressé, il y a la solidarité du corps jusqu'à ce que l'élève agresseur soit puni. Pour les cas sociaux : baptême, mariage, maladie, décès, direction et enseignants se donnent la main pour trouver une enveloppe en vue de venir en aide à l'intéressé. Je trouve ça très bien, c'est un facteur d'unité au sein de l'établissement »*.

Par rapport aux élèves, *« les rapports sont généralement bons quand vous maîtrisez les disciplines que vous enseignez. Mais lorsqu'ils s'assurent que vous n'avez pas la maîtrise, alors ils ne vous feront pas de cadeaux en classe. La classe sera toujours bruyante, ils vous rendront la tâche difficile. Au pire des cas, ils sèchent le cours »*.

Au nombre des mesures visant la restauration de l'ordre et de la discipline dans certains établissements, des projets éducatifs comme l'aide au travail personnalisé sous la responsabilité des professeurs principaux sont en vigueur.

Certains chefs d'établissement sont intransigeants sur la progression des programmes et les contrôles continus des élèves. *« Le respect du calendrier scolaire est de rigueur nous*

dit-on au lycée du 2 Octobre dans la Commune de Kaloum. Les mauvais enseignants et les contractuels n'ont pas de place dans cet établissement. Le proviseur est très sévère».

A propos des relations entre pairs, voici des propos d'enseignants recueillis dans un lycée de Conakry. *« Malgré l'ambiance très chaleureuse et l'atmosphère décontractée de la salle des professeurs, de nombreux conflits latents existent entre nous ici. Il s'agit des relations conflictuelles entre les enseignants et la direction sur la gestion des problèmes. Ce conflit est lié au flou entretenu délibérément par la direction entre la gestion administrative et la gestion pédagogique. C'est pourquoi les projets ont du mal à se mettre en place ».*

En réalité, dans la plupart des cas, ce qui unit les enseignants c'est leur déception, parfois leurs hostilités affichées à l'égard du chef d'établissement rendu responsable de tous les maux.

Pourtant, dans les lycées de Kipé et du 2 Octobre, les relations entre pairs qualifiées de très bonnes sont traduites par une convivialité dans ces établissements par la présence d'associations actives, une ambiance dans les salles des professeurs, l'intégration de nouveaux collègues en début d'année et la cohésion des enseignants dans leurs activités pédagogiques.

A partir de ces exemples, nous disons que les relations entre pairs ne sont éclatées que lorsque les enseignants ne partagent pas les mêmes objectifs, quand ils s'opposent sur les normes pédagogiques quelle que soit la manière de les traduire et quand ils se replient sur la classe afin d'éviter les affrontements. Si non, les conflits sont réduits au minimum.

Au terme des entretiens avec les enseignants, nous avons remarqué qu'ils évoquent tous une dégradation du niveau scolaire et des difficultés des élèves. Aux dires des enseignants, *« les élèves éprouvent des difficultés à maîtriser les contenus abstraits de certains cours et n'ont plus le goût pour les efforts intellectuels. Ils sont devenus passifs et travaillent moins. Les devoirs ne sont pas faits et les leçons ne sont plus apprises. Ils ne sont angoissés que par les notes ».* Mais en retour, les propositions de solutions ne m'ont pas été faites. Pour ma part, je leur ai demandé s'ils ne pouvaient pas mettre en place un projet qui favoriserait le suivi personnalisé des jeunes en difficulté scolaire ? La réponse est pour plus tard. Cependant, la plupart des enseignants organisent des cours de révision payants à l'intention des élèves en classes d'examen. Ces cours sont suivis par presque tous les candidats qui s'arrachent les places assises. Il n'est pas rare de voir un élève de Terminal rester à l'école du matin jusqu'au soir puisque après les cours classiques, il y a la révision.

Dans les établissements où il y a assez d'enseignants contractuels, nous avons constaté que l'absence de cohésion est due en partie à un conflit de générations.

- D'abord, les plus anciens s'opposent aux nouveaux enseignants parce qu'ils n'ont pas la même perception des élèves, du niveau de la classe et de la pédagogie.
- Ensuite, les jeunes enseignants en quête de légitimité et de notoriété se sentent en porte à faux et s'affrontent plus ou moins avec leurs collègues lors des conseils de classe. Certes, ils connaissent les mêmes difficultés et sont en proie aux mêmes doutes que leurs aînés mais ils supportent plus difficilement l'isolement.

Dans un souci de mettre un terme à ces malentendus, au lycée de Kipé par exemple, une action mobilisatrice de l'ensemble des acteurs est mise en place. Ce projet a permis de faire prendre conscience à tous les enseignants de leur identité et a développé entre eux de nouveaux rapports de collaboration pour en faire des partenaires.

Dans ce lycée comme dans d'autres établissements, l'amélioration des performances des élèves, leur intégration et la lutte contre la violence sont des projets qui ont suscité l'adhésion de tous les enseignants et des parents d'élèves.

En effet, l'amélioration des performances et la volonté d'offrir aux élèves le maximum de réussite sont des objectifs partagés par l'ensemble des acteurs et tous les partenaires de l'école. L'objectif est d'entraîner les élèves au travail et de leur donner le goût de la réussite dans la discipline. Ces objectifs permettent de mobiliser les enseignants autour d'activités spécifiques telles que le suivi personnalisé des élèves pour participer à la lutte contre l'échec scolaire.

Ainsi, le regard est plutôt positif dans l'ensemble lorsque les enseignants ne parlent pas ou peu de la baisse de niveau, quand les problèmes de discipline sont peu évoqués et quand les familles semblent proches de l'école pour les enseignants. Au contraire, l'appréciation des élèves peut être considérée comme négative quand les enseignants se réfèrent souvent au passé et parlent de baisse de niveau, quand les problèmes de discipline reviennent sans cesse et quand l'association des parents d'élèves et amis de l'école (APEAE) perçoit un fossé entre l'école et les familles.

1.2.5 LES ENTRETIENS AVEC LES ELEVES

Nous avons rencontré environ une cinquantaine d'élèves de la banlieue de Conakry dont les établissements sont qualifiés de difficiles. Certains de ces élèves ont des comportements bizarres tant par leurs tenues que par leurs coiffures et démarches.

Dans certains de ces établissements, les responsables cherchent plus à imposer un code de bonne conduite à l'intérieur des établissements qu'à transmettre des normes et des valeurs universelles permettant aux jeunes une intégration culturelle.

Pour ces jeunes collégiens, la pression du groupe l'emporte et toute participation est considérée comme une trahison au clan. L'école devient un lieu où il ne faut pas s'investir. L'esprit de « clan » avec tous ses comportements déviants domine. Souvent, dans ces collèges difficiles, il existe des endroits connus de tout le monde où les membres des clans viennent fumer et proférer des injures de toutes sortes. Mais personne n'ose les déranger sauf lorsqu'il est fait appel aux forces de l'ordre dont certains sont leurs complices. De sorte que l'école devient pour ces jeunes une base arrière d'apprentissage des pratiques délinquantes perverses. Cette logique conduit ces jeunes collégiens à se construire contre l'école en s'opposant au modèle d'intégration normative par un modèle basé sur des rapports de force et de violence.

Souvent, ce sont les échecs scolaires répétés et l'impossibilité de réaliser un projet positif et valorisant à partir d'un rapport au savoir et à l'apprentissage qui sont à la base du basculement de certains de ces élèves dans un autre monde, radicalement opposé à l'école.

Face au conseil de discipline, ils pensent que l'école n'a plus rien à leur apporter. Ils n'existent à l'école qu'en négatifs car le lien à l'école s'accomplit dans la douleur parce que partagés entre l'échec scolaire et l'obligation de poursuivre leur scolarité sous la contrainte des parents.

1.3 L'OBSERVATION

Pour cette observation, nous nous sommes rendus dans des établissements de la capitale, Conakry. Par rapport à tout ce qui nous a été dit de positif sur cette formation, soit en répondant et renvoyant le questionnaire qui leur avait été envoyé, soit lors des entretiens avec les chefs d'établissement, il nous fallait faire des observations qui ont valeur de regard extérieur sur le fonctionnement desdits établissements. Pour faire le travail, nous avons privilégié l'observation non participante.

D'une manière générale, l'observation « consiste à recueillir des informations sur les acteurs sociaux en captant leurs comportements et leurs propos au moment où ils se

manifestent¹ ». C'est l'action de une attention minutieuse et méthodique sur un objet d'études dans le but de constater des faits particuliers permettant de le mieux connaître. C'est une méthode d'investigation empruntée aux sciences physiques et naturelles, transposée aux sciences humaines et sociales.

Dans le cadre de cette recherche, l'observation sur la base d'une grille d'observation² élaborée à cet effet, a permis de cerner les processus didactiques et la dynamique des établissements fréquentés. Le contexte et les pratiques quotidiennes des personnes ciblées en situation de service ont été au centre de l'investigation.

L'observation a été faite en deux étapes. La première a été réalisée au mois d'octobre 2004 dans les établissements de la Commune de Kaloum. La seconde s'est déroulée au mois de mai 2005 dans la Commune de Ratoma. Cette dernière nous a permis de collecter des informations sur l'exécution d'un travail administratif qui était attendu.

Traditionnellement, on distingue deux types d'observation : **l'observation participante et l'observation non participante.**

- **L'observation participante** consiste à étudier un groupe en participant à ses activités, à sa vie collective.
- **L'observation non participante** pour sa part, consiste à porter son regard de l'extérieur sans participer véritablement à la vie du groupe, à son insu ou avec son accord (plus habituelle en sociologie). C'est cette approche que nous avons privilégiée pour notre recherche.

1.3.1 OBJECTIFS DE L'OBSERVATION

L'objectif est de saisir :

¹ Joël Guibert et Guy Jumel, *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Armand Colin/Masson, P. 92-93, Paris, 2003

² la grille d'observation est l'instrument de mesure qui permet de constater les particularités d'une action, d'un produit ou d'un processus en fournissant une liste d'éléments observables ainsi qu'une façon d'enregistrer les observations.

- **des activités** (dans le domaine du travail, programme du travail, contenu réel des tâches, modifications des procédures),
- **des comportements** (adaptation des règlements, intérêt pour le travail),
- **des relations** (rapport d'autorité, résistance à la hiérarchie),
- **des rites** (fêtes, négociations) en retenant un espace (quartier, district).

Après avoir déterminé les objectifs, le choix du terrain d'étude, une grille d'observation de cinq rubriques principales a été élaborée pour la mise en œuvre. Les principaux points de cette grille sont:

- 1) Le cadre (l'espace, le décor, les objets, les aménagements) ;
- 2) Le moment (période, jour, heure) ;
- 3) Les individus [caractéristiques (sexe, âge, statut), tenues vestimentaires] ;
- 4) Les comportements (activités, usages, occupations du temps) ;
- 5) Les relations professionnelles et statutaires (entre l'observé et son chef, la présentation de soi et les cultures de la relation).

1.3.2 AVANTAGE ET INCONVENIENT DE CETTE METHODE

L'observation, technique fort ancienne et remise au goût du jour à travers le développement des approches ethnométhodologiques ou interactionnistes, est difficile à mettre en œuvre, car elle demande de la part de l'observateur un effort d'objectivation maximale pour maîtriser les effets de sa position d'observateur.

Elle consiste en un contact direct, sans intermédiaire, avec une réalité sociale. Elle repose d'abord, dans une perspective inductive, sur une sélection de faits singuliers, de phénomènes restreints, le plus souvent perçus comme évidents : les rencontres entre enseignants, les relations élèves/enseignants, le déroulement d'un match de football, etc. Il s'agit de saisir des événements mais aussi des ambiances comme le match de football interclasses que nous avons suivi sur la plage au Collège de Ratoma. Enseignants et élèves

étaient au rendez-vous. L'ambiance était festive. De cette ambiance, nous retenons que l'observateur devrait être attentif aux propos tenus entre observés et à ceux qui lui ont été adressés. C'est pour cela que l'observation a ses avantages et ses inconvénients.

- L'avantage est de saisir les phénomènes sur le vif et de ne pas dépendre des réponses voire des interprétations des enquêtés, comme dans le cas de l'entretien ou du questionnaire.

A l'instar des autres méthodes, il ne faut cependant passer sous silence, ou feindre ignorer l'existence de certains inconvénients.

- D'une part, le recueil des données issues de l'observation dépend de nos propres cadres sociaux et culturels, ceux-ci conditionnant notre perception, notre réceptivité¹.
- D'autre part, s'agissant d'une interaction entre un observateur et des observés comme ce fut notre cas au collège de Ratoma, après un match de football, nous avons pensé notre risque d'influer sur les comportements des observés n'était pas à négliger. Car, pour nous, est-ce que certains comportements, objets d'une mise en scène, ne sont pas artificiellement adoptés dans le seul but de nous satisfaire ?

L'observation qui a été un des instruments de collecte de données dans le cadre de cette thèse a consisté à être présent sur les lieux en vue de constater les faits pour ensuite les analyser. Spradley en présente le but comme « la description d'une culture du point de vue de ses participants² » alors que Friederichs et Lüdtke la définissent comme « l'enregistrement des actions perceptibles dans leur contexte naturel² ».

En général, les ethnométhodologistes, dans un souci d'objectivation, se servent de la grille d'observation afin de classer les données et aussi à discipliner le regard de l'observateur pour que l'observation ne porte que sur des éléments en rapport avec l'hypothèse.

Le plus souvent, les situations sociales courantes, au centre de l'observation, n'acceptent pas forcément la position de l'observateur qui peut signifier indifférence, provocation et jugement à l'égard de ce qui se passe (Lapierre, 1990).

¹ Ruth C. KOHN et Pierre NEGRE, *Les voies de l'observation*, Nathan, Paris, 1991.

² Traduction libre de « describing a culture, from a native's point of view » dans J.P. Spradley, participant observation, New York, Holt, 1980, p.3

² Traduction libre de « Participant observation registers perceptible actions in natural situations » dans J.Friedrichs et H. Lüdtke, participant observation : Theory and practice, Lexington (Mass), Lexington Book, 1980, p.3

Dans le cas des observations des écoles, le regard de l'observateur est souvent perçu comme celui de l'inspecteur qui possède le pouvoir de sanction. Pour notre part, nous avons essayé de l'éviter en rassurant auparavant. De plus, les observés voient souvent dans le regard de l'autre, l'observateur, le reflet de son idéologie et de ses normes morales.

« La finalité de l'observation est de porter un diagnostic, c'est-à-dire, sur un registre d'analyses possibles et plausibles, de rendre les faits scientifiquement intelligibles et de reconstruire les logiques liées aux comportements : par exemple, l'examen de la sociabilité populaire permet d'établir que les rencontres s'organisent le plus souvent autour d'une activité concrète et d'un échange de service sur une base de réciprocité¹ ».

« On le comprend ce va et vient entre l'établissement des faits, leur compréhension et leur interprétation qui résulte à la fois de nos propres observations et de la tradition, celle-ci mettant à notre disposition des savoirs cumulés (travaux antérieurs, lectures précédentes, connaissances acquises, enseignements reçus², etc.) ».

Enfin, il faut garder à l'esprit que les résultats de l'observation complètent ceux obtenus par d'autres méthodes, d'autres sources, d'autres enquêtes et que leur validation naît de cette confrontation.

Dans le cas de cette recherche, l'observation nous a permis de cerner les processus didactiques et la dynamique des écoles. Le contexte et les pratiques quotidiennes des personnes ciblées en pleine activité ont été au centre de l'investigation.

Nous avons débuté au mois d'octobre 2004 pour finir au mois de mai 2005. Cette observation a permis de collecter des informations sur l'exécution d'un travail administratif et pédagogique des chefs d'établissement axé particulièrement sur le transfert.

L'un des mérites de cette observation est de nous avoir permis de capter des événements sur le vif, au moment où ils se produisent. Grâce à elle, nous avons pu établir une relation ou alors comparer des informations issues d'un entretien ou d'un questionnaire à la réalité du terrain.

Cependant, à l'image des autres formes de recueil d'information, l'observation a aussi ses limites. Celles-ci tiennent, d'une part, aux difficultés d'enregistrer les données, complexes et souvent fugaces, d'autre part, aux risques pour l'observateur de modifier les comportements habituels des observés.

¹ Op. cit. P.93-94.

² Jacques COENEN-HUTHER, *Observation participante et théorie sociologique*, L'Harmattan, Paris, 1995.

Mais, en s'offrant une possibilité de compréhension des phénomènes sociaux, la tradition de l'observation directe, participante ou non, fait preuve d'une légitimité scientifique.

2. DEUXIEME CHAPITRE : PRESENTATION DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons à la fois les résultats issus des entretiens que nous avons eus avec la plupart des apprenants inscrits à la formation pendant les regroupements et les observations que nous avons faites dans certains établissements et DCE de la capitale. Les premiers résultats proviennent de l'évaluation formative, c'est-à-dire celle que nous avons nommée évaluation faite par les apprenants, qui est en fait une évaluation de suivi.

Ensuite, pour les besoins de la recherche, nous avons fait une évaluation bien après la fin du plan de formation en 2003/2004. Nous avons préparé et adressé un questionnaire à un certain nombre de directeurs préfectoraux et communaux de l'éducation et à quelques chefs d'établissement. Nous avons eu également des entretiens directs avec 3 DCE de Conakry, 1DPE de l'intérieur (celui de Dalaba situé à environ 350km de Conakry), 5 chefs d'établissement de Conakry situés dans les différentes Communes, des enseignants et des élèves de Conakry. Enfin, nous avons visité 2 DCE : Ratoma et Kaloum et 3 établissements (Lycée de Kipé, Collège de Ratoma et Lycée du 2 Octobre) pour des fins d'observation en 2005.

Dans la mise en œuvre du plan de formation en administration scolaire, j'ai joué deux rôles : celui de formateur et celui de responsable administratif chargé de la coordination et de l'exécution dudit plan. Enfin, le troisième rôle que je suis en train de jouer, est celui du chercheur, le regard réflexif que je porte sur un travail que j'ai déjà fait. Ce rôle est à la fois intéressant et contraignant. C'est un travail méticuleux qui demande assez d'efforts et une impartialité de la part du chercheur que je suis. Ce recul exige de moi une prudence et un esprit critique.

En effet, le fait d'avoir appris à analyser une situation impliquante, à devenir observateur et analyste des conduites complexes d'autrui et des miennes propres, à élaborer un travail de recherche personnel en focalisant mon attention sur des facteurs pertinents qui incluent la prise en compte de ma propre position d'observateur, constituent pour moi un véritable projet de formation.

Dans la mise en œuvre du plan de formation, il avait été prévu des rencontres périodiques avec les apprenants dans les sièges des préfectures. L'emploi du temps de ces rencontres était bien précis. On savait par exemple, qu'entre 8h et 9h30, on rencontrait

successivement l'IRE, le DPE, le Préfet et le Gouverneur. L'IRE et le Gouverneur sont présents dans les capitales régionales. Partout ailleurs, ce sont les préfets et directeurs préfectoraux de l'éducation. Ces regroupements sont des moments d'intenses interactions entre apprenants d'une même préfecture, entre apprenants et formateurs et entre formateurs et autorités de l'éducation et de l'administration générale.

Le temps consacré à ces regroupements journaliers était connu de tous puisqu'un calendrier de travail était joint à un courrier adressé aux IRE et DPE qui, à leur tour, informaient les apprenants et les autorités. La séance de travail commençait à 8 heures pour finir à 17 heures au plus tard. Le travail avec les apprenants commençait généralement à 9h30, après la rencontre avec les autorités. De 9h30 à 11h30, soit 2 heures pendant lesquelles les discussions étaient centrées sur l'organisation de la formation, les points forts et les points faibles, les remarques et suggestions. Après, ce sont les explications des cours dont la compréhension de certains passages a posé problème qui commencent. Ces explications sont toujours suivies d'exercices de consolidation préparés à l'avance par les formateurs.

C'est cette manière de faire que nous avons appelé le suivi des apprenants ou l'évaluation formative. Pendant ces rencontres, aucune note n'est attribuée. Par contre, toutes les remarques et questions pertinentes sont notées et prises en compte en vue d'une amélioration de la qualité de la formation aussi bien pour les formateurs que pour les apprenants. Les réponses aux questions les plus intéressantes étaient consignées dans un bulletin de liaison qui était envoyé à l'ensemble des apprenants, une façon de faire bénéficier tout le monde.

A la fin d'un cours, il y avait toujours un devoir détachable à traiter par l'apprenant et à renvoyer au DFPAGE par la poste dans un délai de 2 mois et parfois même un peu plus. Ces devoirs sont corrigés et notés. Les notes sont enregistrées et à la fin de chaque module, elles sont communiquées aux apprenants par le biais du tuteur préfectoral. L'échelle des notes variait entre 1 et 20. A l'issue de la formation, tous les apprenants qui ont réussi à tous les modules de leur catégorie ont été déclarés lauréats du plan de formation.

Au terme du plan de formation en 2000, un questionnaire anonyme a été adressé aux apprenants selon les catégories pour recueillir leurs opinions sur la formation. C'est ce que nous avons appelé évaluation de la formation par les apprenants. C'est une évaluation à usage interne destinée à la fois à améliorer nos pratiques pédagogiques et à présenter une belle image de l'ISSEG qui est l'institution de formation.

2.1 L'EVALUATION DE SUIVI DE 2000

L'évaluation de la formation par les apprenants et leurs supérieurs hiérarchiques a été menée de différentes manières. Il s'agit :

1. des informations recueillies à travers le courrier et les échanges directs avec les apprenants pendant les missions ;
2. des questionnaires d'enquête adressés à tous les apprenants ; le premier en 1998 portait sur l'évaluation de la FAD et du 1^{er} module ; le second en 2000 portait sur l'ensemble de la formation. Il fallait prendre ici en compte la dimension temporelle ;
3. des entretiens et des observations complétaient le questionnaire.

2.1.1 L'ORGANISATION GENERALE DE LA FORMATION

La première partie du questionnaire portait sur **l'organisation générale de la formation**. Il s'agissait de savoir en particulier comment avait été acceptée cette modalité nouvelle de formation, la FAD. Nous vous proposons sous forme de tableau un extrait du modèle du questionnaire que nous avons conçu et envoyé aux apprenants.

Tableau 18 : Modèle de questionnaire

N°	Questions	Réponses aux questions en %		Total
		Oui	Non	100 %
1	La FAD vous paraît-elle une bonne modalité de formation ?	87	13	
2	Etes-vous globalement satisfait de cette formation ?	97	3	
3	Les documents que vous avez reçus étaient-ils adaptés à vos besoins ?	95	5	
4	Avez-vous eu suffisamment de temps pour travailler ?	63	37	

Commentaire du tableau : En observant le tableau, nous enregistrons les scores suivants : 1^{ère} question : 87% des répondants disent Oui, 2^{ème} question, ce sont 97% des répondants qui disent oui, 95% pour la 3^{ème} question et 63% pour la 4^{ème}.

Dire que la FAD est une bonne modalité de formation s'explique par le fait que ces apprenants sont en poste et en famille durant leur formation. Ils n'ont aucune charge financière pour s'inscrire ou pour recevoir les supports des cours. Tous les frais sont pris en charge par le projet. Les seules contraintes sont les devoirs à renvoyer dans les délais et dans une moindre mesure le coût du transport pour aller au siège de la préfecture au moment des regroupements. Sur plusieurs questions qui ont fait l'objet des modules, ils ne disposaient pas de documents et ces cours ont constitué leur embryon de bibliothèque. Désormais, ils ont des supports qui leur permettent de participer à un débat sur certaines questions ; d'où leur satisfaction.

Ce qui signifie que les apprenants dans l'ensemble ont bien apprécié l'organisation générale de la formation et ont exprimé une grande satisfaction quant à la qualité des documents reçus. A la 4^{ème} question, les avis sont beaucoup plus partagés. Ce résultat est confirmé par la plupart des déclarations écrites ou orales faites par les apprenants. Ils ont exprimé les difficultés qu'ils ont éprouvé face à la gestion du temps qui a été pour eux un véritable problème. Ce paramètre a été aussitôt pris en compte par les formateurs en augmentant le temps consacré aux délais de renvoi des devoirs.

Dans l'ensemble, les apprenants qui avaient répondu étaient satisfaits à la fois de la modalité de formation (FAD) et de la qualité des documents pédagogiques. Les connotations négatives ont porté sur la brièveté des regroupements mais aussi sur les réticences dues au manque de temps et à l'insuffisance de l'expression des apprenants vers le DFPAGE.

Ces sources de satisfaction et d'insatisfaction devraient tenir compte de la singularité et des préoccupations des apprenants.

Les questionnaires administrés aux chefs d'établissement lors de cette évaluation visaient à recueillir de façon très large des données sur les attentes, les impressions, les attitudes et sentiments des apprenants afin d'établir dans quelle mesure ils sont partie prenante de leur formation ; actifs, en interaction avec leurs pairs ou au contraire passifs, plus attentifs à recueillir et à mémoriser l'information, qu'à l'éprouver et à l'assimiler.

En effet, Isabelle Berthelier¹ reprenant J.M. Monteil dans « *Dynamique sociale et systèmes de formation* » affirme que « les modèles de formation doivent être comparés selon qu'ils permettent la production de savoir, la construction de la connaissance ou seulement la transmission de l'information ».

Cette formation permettra à nos chefs d'établissement, nous l'espérons, de passer de l'information à la connaissance en développant chez eux une activité d'assimilation, et de la connaissance au savoir en leur permettant d'objectiver celle-ci par son inscription dans un cadre méthodologique qui en fait d'elle une chose communicable et comparable au savoir d'autrui.

A propos des questionnaires, en général, ils conviennent mieux pour mesurer des fréquences, faire des comparaisons, observer des relations entre variables, expliquer les déterminants de conduites ou repérer le poids des facteurs sociaux.

C'est pourquoi nous ne devons pas perdre de vue que ce type d'enquête par administration de questionnaire ne doit pas se limiter à la description de conduites ou de jugements considérés isolément. Il faudra être prudent et vérifier par des observations et des entretiens sur le terrain que la formulation des questions n'a pas influencé les répondants puisqu'on ignore si ce sont les mêmes personnes qui ont répondu positivement à plusieurs questions. C'est la raison pour laquelle l'on doit chercher à comprendre les réponses des sujets au-delà des observations simples et se demander si ceux qui ont fait certains choix n'ont pas des caractéristiques particulières d'où une certaine limite de ce type de questionnaire.

Cependant, les informations sont traitées en fonction de la nature des données et des objectifs de l'étude selon qu'il s'agisse d'une description ou d'une comparaison par exemple tout en se préoccupant parallèlement de la qualité des données recueillies.

2.1.2 LES ENTRETIENS

A travers ces entretiens, nous avons cherché non seulement la représentation que les chefs d'établissement ont de leur formation, mais leurs motivations de départ et leurs

¹ Isabelle BERTHELIER et Jacqueline CHOISSIERE, *Evaluer une formation : quels critères ?* Revue des Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, Processus de l'évaluation individuelle et collective, C.E.R.S.E, université de Caen, n°4, p. 81-98, 1995

réactions actuelles par rapport à leur formation, leurs relations avec les formateurs et avec les DPE/DCE, le rôle des interactions entre pairs dans la perspective de l'acquisition de compétences privilégiant leur initiative, leur autonomie.

2.1.2.1 LES ENTRETIENS AVEC LES DPE

Tous ont fait preuve d'une grande disponibilité et, au cours des entretiens qui se déroulaient dans un climat de confiance entre formateurs et autorités, ils ont pu expliquer les difficultés propres à leur Commune/Préfecture, les efforts fournis, les améliorations apportées, les problèmes en suspens.

Pour notre part, en tant que formateurs, nous informions le Directeur des résultats de la Commune ou Préfecture. Nous mettions l'accent sur certaines évolutions ou certains constats et faisons des propositions. Enfin, ces entretiens étaient pour nous, l'occasion d'échanger avec les autorités et de leur apporter des éclaircissements sur certains aspects des cours.

2.1.2.2 LES ENTRETIENS AVEC LES PERSONNELS

C'était la première phase de la rencontre. Le DFPAGE annonçait et commentait les résultats de la Commune ou Préfecture, félicitait et mettait en garde contre des évolutions négatives. Il invitait les apprenants à plus de rigueur dans leur formation et les invitait à renvoyer leurs devoirs dans les délais. Il évoquait certains problèmes, comme le renvoi des devoirs sans identification et donnait des informations sur la suite.

Ensuite, la parole était donnée aux apprenants qui n'ont jamais manqué de s'exprimer, soulevant de problèmes, informant, suggérant des améliorations. Ils pouvaient également poser des questions sur les contenus des cours. Les réponses étaient le plus souvent apportées immédiatement par les formateurs, parfois en différé dans le bulletin de liaison qui accompagnait chaque envoi de cours. Cette phase des travaux pouvait prendre plus de deux heures.

D'une manière générale, les apprenants soulignaient l'intérêt qu'ils portaient à la formation, l'aide qu'elle leur apportait, en termes d'intégration de savoirs actuels, de changement personnel et d'attente de valorisation sociale. Il est établi que la formation a

généralisé une transformation en eux, en leur révélant leurs potentialités, en leur redonnant la confiance en soi et en leur proposant des objectifs pour lesquels ils étaient capables de fournir un investissement affectif et intellectuel.

Pour conduire les entretiens, nous nous sommes toujours référés à un guide spécialement conçu à cet effet. Ils ont été réalisés essentiellement avec des chefs d'établissement et certains directeurs préfectoraux et communaux de l'éducation, pour recueillir leurs opinions sur les effets de la formation dans le fonctionnement du système éducatif en général et des établissements secondaires en particulier.

Cependant, quelques entretiens supplémentaires avaient été réalisés avec des enseignants et des élèves dans le but de savoir si à leur niveau ils avaient constaté un changement dans le fonctionnement de leurs établissements et que s'ils étaient au courant de cette formation en administration scolaire.

Il nous a paru important de recueillir toutes ces informations auprès des personnels et des élèves afin de pouvoir les comparer avec celles obtenues des chefs d'établissement pendant et après la formation.

Pour y arriver, nous avons sollicité et obtenu des entretiens d'ordre professionnel afin de réunir des informations sur des thèmes bien précis. A cet effet, c'est nous qui avons conduit les différents entretiens. Notre stratégie avait consisté à mettre en œuvre notre savoir-faire professionnel pour parvenir à motiver nos enquêtés avec attention et gentillesse et les amener à nous fournir des informations valables et non des informations pour faire « bonne impression ».

Georges Perec, parlant des enquêteurs écrit : « ... ils apprirent à faire parler les autres, et à mesurer leurs propres paroles : ils surent déceler, sous les hésitations embrouillées, sous les silences confus, sous les allusions timides, les chemins qu'il fallait explorer ; ils percèrent les secrets de ce "hm" universel, véritable intonation magique, par lequel l'interviewer ponctue le discours de l'interviewé, le met en confiance, le comprend, l'encourage, l'interroge, le menace même parfois¹ ».

¹ Georges Perec, *Les Choses*, Julliard, 1965, p. 36.

« L'entretien d'enquête n'est pas une situation de bavardage à bâtons rompus entre amis. Ce n'est pas non plus un échange d'arguments pour convaincre ou pour controverser » renchérit Nicole Berthier¹.

« Les entretiens d'enquêtes réalisés montrent que l'enquêté peut se confier sur des sujets très intimes ou même des pratiques répréhensibles puisqu'il n'y a pas de sujet qui soit inabordable avec un bon enquêteur² ».

Ces entretiens, menés en 2000 par le DFPAGE sur la base de canevas préalablement élaborés visaient des membres de toutes les catégories concernées par la formation.

Les questions pour leur part, étaient ouvertes pour favoriser l'expression des personnes interrogées. La plupart étaient destinées à compléter les questions écrites.

2.1.3 LA REUSSITE AUX EVALUATIONS

L'examen des données montre que la plupart des individus enquêtés n'ont pas réussi en statistique et en gestion de projet. Cependant, plus de la moitié des chefs d'établissement et adjoints désiraient suivre d'autres formations comme la docimologie, le montage des projets. Par contre, certains se contentaient uniquement de la formation précédente.

Cette formation à distance en administration scolaire donnée par l'ISSEG a été suivie par presque l'ensemble des Chefs d'établissement et Adjoints. Ils ont été pour la plupart lauréats de la dite formation. Ceux qui n'ont pas réussi à tous les modules de leurs catégories l'ont été entre autre à cause des différents mouvements de personnels intervenus pendant la formation. Ce qui veut dire que certains l'ont prise en cours de route alors que d'autres ayant perdu leurs postes ont été déconnectés.

2.1.4 LA PERTINENCE DES COURS ET DES DEVOIRS

L'ensemble des personnes interrogées dit que la qualité de la formation fût bonne. Par contre, près de la moitié des interviewés affirment avoir suivi d'autres formations dans le domaine de l'administration scolaire, contre une seconde moitié qui n'ont suivi aucune

¹ Nicole Berthier, *Les techniques d'enquête*, Armand Colin, 2004, p. 51.

² Ibid.

formation dans ce domaine. Par ailleurs, toutes les personnes interviewées ont attesté que les formateurs étaient compétents.

Quant aux personnes enquêtées dans les DPE/DCE, ils affirment que les lacunes qu'ils avaient exprimées pendant l'évaluation des besoins en 1996, ont été entièrement satisfaites lors de la formation.

Cependant, sur la question des cours à approfondir, plus de la moitié des enquêtés ont souhaité que les cours sur l'administration scolaire et la gestion des projets soient plus étendus et approfondis contre une minorité qui ont affirmé qu'aucun cours n'a été tronqué et qu'il serait bon de les laisser comme tels.

Quant à la place desdits cours dans leur contexte, la plupart des interviewés affirment qu'aucun cours n'a été inclus qui ne devait l'être contre quelques personnes interviewées qui sont restées sans donner de réponse. Dans les DPE/DCE, plusieurs personnes enquêtées affirmaient qu'aucun cours n'avait été développé de trop. Par contre, certains des enquêtés ont affirmé que deux cours seulement ont été trop développés: élément de droit administratif et constitutionnel.

Evoquant l'opportunité des exercices, les données recueillies indiquaient que 50% des répondants jugeaient bons les exercices auto corrigés contre la moitié des répondants qui ne les trouvaient bons qu'en partie. Le niveau des devoirs est apprécié par l'ensemble des répondants. Quant à l'appréhension des répondants, ils estimaient tous s'affirmer dans le domaine de la planification et d'être de bons gestionnaires de l'éducation.

2.1.5 L'IMPACT DE LA FORMATION

Cependant, quant aux résultats enregistrés lors des examens des dernières années, plus de la moitié des interviewés a affirmé avoir réalisé près de 97% d'admis au baccalauréat première et deuxième partie toutes options confondues contre 80% d'admis au BEPC (brevet). Une faible minorité semble n'avoir aucune idée sur le pourcentage d'admis au niveau de sa structure. La grande majorité des enquêtés semble unanime que la formation en administration scolaire a changé quelque chose dans leur vie par rapport au passé. Sur l'ensemble de ces enquêtés, tous presque ont affirmé que la formation a apporté un changement qualitatif à leur niveau par rapport aux dernières années (2003-2004). Le DPE de

Dalaba affirme que : *« par rapport aux années passées, il y a eu une réinstauration de l'ordre, de la discipline et du goût du travail. En effet, avant mon arrivée en 2002, il y régnait une véritable anarchie à Dalaba au niveau des établissements secondaires, des enseignants et des élèves »*

Par rapport aux résultats escomptés, l'ensemble des enquêtés des DPE/DCE dit qu'ils sont contents de ces résultats. Ce groupe d'enquêtés par la voix du chef de la section enseignement secondaire affirme que *« les résultats actuels indiquent que tout est une question d'homme. Car les maîtres et les élèves n'ont pas changé. Ce qui a changé, c'est la manière de faire. Et les résultats aux examens nationaux de (2003-2004) indiquent que si les autorités et les parents sont sérieux et rigoureux, les maîtres et les élèves peuvent aboutir à des résultats satisfaisants »*.

Ces résultats signifient qu'il faut l'ordre et la discipline pour réussir dans le travail.

2.1.5.1 AU NIVEAU DU TRANSFERT DES ACQUIS

Sur la foi des données recueillies, tous les répondants affirment que le contenu des cours était applicable à leur travail. Un chef de section, répondant dans une DPE, affirme que : *« cette formation m'a doté de nouvelles compétences pour une meilleure gestion des examens (module : éléments de docimologie), l'évaluation des prestations des maîtres et des apprentissages et la gestion des conflits en milieu scolaire »*.

Au niveau de ces mêmes répondants, la plupart sont d'accord que cette formation a contribué à leur insertion socioprofessionnelle contre une minorité qui affirmait le contraire, c'est-à-dire que cette formation à distance n'avait contribué en rien à leur insertion socioprofessionnelle.

Sur l'ensemble de ces enquêtés, plus de la moitié des personnes interviewées ont affirmé que l'utilisation des cadres des structures déconcentrées et la valorisation des compétences acquises seraient un atout pour le transfert des connaissances tandis que le reste affirmait n'avoir aucune idée sur le transfert des connaissances.

2.1.5.2 AU NIVEAU DES RELATIONS AVEC LES AUTORITES

Tous les chefs d'établissement répondants ont affirmé qu'ils tissaient de très bonnes relations avec les autorités locales parce que désormais soucieuses de la promotion des établissements de leur territoire géopolitique, elles se sentent à présent concernées par la

question scolaire. Entre autorité de l'éducation et chefs d'établissement, tout se passe comme prévu. Ils tiennent souvent des réunions communes relatives au bon fonctionnement du Collège ou du Lycée en compagnie des responsables de l'APEAE. Pour ces mêmes chefs d'établissement, la formation à distance en administration scolaire leur a permis d'être mieux outillés dans la gestion de leurs établissements et du personnel enseignant contrairement à ceux qui n'ont pas suivi cette formation.

2.1.5.3 AU NIVEAU DES RELATIONS AVEC LES ENSEIGNANTS

Au regard des données, l'ensemble des enseignants interrogés ont affirmé qu'ils entretenaient de très bonnes relations avec leurs chefs d'établissement, aussi bien socialement qu'économiquement. La plupart des enseignants ont affirmé aussi qu'à chaque fois qu'ils viennent à l'école, ils disent bonjour à leur chef. Pour certains, ils le font par respect, pour d'autres, ils le font comme ça. D'après ces enseignants, il semble qu'ils apprennent beaucoup avec leurs chefs d'établissement. Quant aux temps passés avec les chefs d'établissement, les enseignants ont pour la plupart affirmé qu'ils les passaient à l'écoute et à la résolution des problèmes. Seuls certains ont affirmé les passer à la surveillance et à la réprimande. Cependant, il existe aussi des enseignants pas nombreux qui, selon eux, passent leur temps à la discussion et à la confrontation.

2.1.5.4 AU NIVEAU DE L'AUTONOMIE

Abordant la question de l'autonomie pour tester leur niveau, les chefs d'établissement ont tous évoqué le côté financier espérant peut-être qu'il est unique et essentiel. Personne n'a évoqué une autonomie pédagogique qui lui permettrait de monter des projets d'école ou de classe. Pourtant, ils en font ; mais c'est seulement le côté financier qui est visé. Certains chefs d'établissement affirment même qu'un choix financier judicieux et une responsabilisation des cadres de la DPE/DCE seraient importants pour participer à l'amélioration de l'ensemble du système éducatif ; alors que dans la réalité, ils devraient viser leur autonomie pédagogique et financière. Par contre, tous ont souhaité la continuité du programme de formation à distance.

2.1.6 LES DIFFICULTES DES CHEFS D'ETABLISSEMENT

Abordant les difficultés rencontrées par les chefs d'établissement, ils se sont automatiquement divisés deux groupes. Le premier affirme avoir des difficultés d'ordre institutionnel tandis que pour le second, il rencontre des difficultés dans le domaine technique, structurel, et institutionnel. Les données recueillies indiquent qu'aucun obstacle n'a été rencontré lors du transfert des connaissances sinon que certains des interviewés ont affirmé que le transfert leur a posé problème dans les domaines de la planification et de l'administration.

2.1.7 EVALUATION DES METHODES DES FORMATEURS

Pour cette question également, les avis ont été partagés par les chefs d'établissement. Une moitié trouve la méthodologie des formateurs bonne tandis que l'autre moitié la juge bonne en partie. Quant à la durée de la formation aussi, les avis sont partagés : une moitié des chefs d'établissement interviewés pensent que la durée de la formation fût bonne tandis que la seconde moitié ne l'approuve pas. L'adaptation des cours à la formation est acceptée et appréciée par plus de la moitié des répondants contre une minorité qui ne l'approuve qu'en partie. C'est pourquoi, la plupart des apprenants ont affirmé que les formateurs étaient bien préparés pour conduire avec succès cette formation.

2.1.8 NOUVEAUX BESOINS DE FORMATION

Exprimant à nouveau des besoins, tous les enquêtés ont souhaité bénéficier d'autres formations au compte de la formation à distance et ils désirent avoir une formation spécifique en techniques de montage des projets. Ils ont affirmé sans exception que cette formation à distance serait d'un bon avenir pour les jeunes générations si toutefois elle se poursuivait.

2.1.9 LES PROPOSITIONS D'AMELIORATION

Tous les chefs d'établissement répondants attestent avoir changé quelque chose dans la vie de leur établissement. Ils affirment avoir délégué souvent certaines activités pédagogiques d'ordre secondaire à leurs adjoints. Auparavant, ce n'était pas le cas puisque

toutes les activités étaient concentrées entre leurs mains. Evoquant les résultats aux examens nationaux, la plupart des chefs d'établissement interviewés ont affirmé que leurs établissements ont réalisé au cours des trois dernières années près de 95% d'admis aux différents examens. Ces résultats sont, selon eux, une cause du nouveau raffermissement des relations avec les autorités locales, avec les élèves, les familles et les enseignants.

Au regard des données, tous les chefs d'établissement et adjoints enquêtés affirment qu'ils apprennent beaucoup avec leurs subordonnés. Par ailleurs, des chefs d'établissement attestent que le temps qu'ils passent avec leurs subordonnés se passe dans la surveillance et la réprimande, tandis que pour d'autres, ce temps est mis à profit pour écouter et résoudre des problèmes et il y en a qui attestent qu'il se passe sous directive.

Conscients des acquis de cette formation et de l'insertion professionnelle qu'elle a entraîné, nombreux sont les chefs d'établissement qui ont conscience de leur participation à l'amélioration du système éducatif.

2.1.9.1 LA POURSUITE DE LA FORMATION

La grande majorité des lauréats de la formation en administration scolaire ont souhaité obtenir une faveur de l'autorité qui leur permettrait de poursuivre une formation spécialisée, particulièrement en inspectorat. Une telle formation donnerait droit à des avantages liés à la carrière ou à la fonction. Par contre, certains lauréats ont aussi proposé la création d'un corps des administrateurs scolaires. Le point sur lequel ils sont tous unanimes, c'est la valorisation de cette formation par sa prise en compte dans le plan de carrière.

2.2 L'EVALUATION DE 2003/2004

Cette évaluation est une évaluation de recherche. Lors de celle-ci, nous avons repris certaines questions qui avaient été posées aux apprenants en 2000, tout juste après la fin du plan de formation, c'est-à-dire lors de l'évaluation de la formation par les apprenants eux-mêmes. Nous avons également pris en compte les résultats de cette évaluation.

Rappelons que l'évaluation de 2000 avait porté sur des questions capitales comme l'organisation générale de la formation, la réussite aux évaluations, la pertinence des cours et

les méthodes des formateurs, les impacts de cette formation sur les résultats scolaires, les possibilités de transfert et le côté relationnel des administrateurs scolaires. D'une manière générale, les apprenants ont exprimé leurs points de vues sur les différentes questions en les appréciant à leur juste valeur. Les réponses positives et quelquefois élogieuses l'ont emporté et ceci nous a un peu inquiété puisque nous aurions souhaité que les avis soient partagés.

C'est pour cette raison que dans le cadre de cette évaluation de recherche, nous avons procédé d'abord à une évaluation du dispositif (le plan de formation et son architecture, la qualité des contenus, l'équipe pédagogique) ; ensuite, nous avons évalué le processus (planification des activités, retour des devoirs) avant d'évaluer les résultats et de se rendre dans les DPE/DCE, dans les établissements pour des fins d'observation. C'est l'une des particularités de cette évaluation de recherche. Avec le recul, lors de cette deuxième évaluation, les avis ont été beaucoup plus partagés, peut-être parce que la promesse de valorisation de la formation n'a pas été encore tenue ou bien parce que la crainte d'obtenir une mauvaise note n'est plus d'actualité.

Dans tous les cas, les deux évaluations ont permis de montrer que la formation bien qu'appréciée des chefs d'établissement comportait assez d'insuffisances qui devraient être prises en charge par les formateurs dans un prochain plan de formation.

Les formateurs, pour leur part, ont compris qu'ils avaient beaucoup à apprendre en matière d'ingénierie et même de scénarisation en vue d'améliorer leurs méthodes et les contenus à proposer. Ils ont compris aussi que le plan de formation et les méthodes d'évaluation étaient à revoir en profondeur dans la perspective de l'institutionnalisation de ce type de formation et de la mise en place progressive du LMD. Ceci est un préalable à la certification.

Dans les établissements, les divers aspects liés à la gestion administrative et pédagogique desdits établissements tels que le climat de l'école ou le processus de prise de décision ont été abordés. Du côté des élèves, leurs choix et leurs difficultés, leur cursus ou leurs interrogations ont été entre autres les sujets abordés. Cette évaluation de recherche a été clôturée par un volet socioprofessionnel des chefs d'établissement et des enseignants.

Rappelons qu'il avait été établi en 1996 lors de l'évaluation des besoins de formation en administration scolaire que seuls certains chefs d'établissement avaient suivi deux séminaires en 1993 et 1994 d'une semaine chacun pendant les vacances d'été. Durant cette formation, l'accent avait été mis sur les modules comme : la déontologie de la profession de

chef d'établissement ; le cadre administratif et juridique de l'activité du chef d'établissement ; le contrôle et l'évaluation de l'activité éducative ; la gestion des ressources humaines et matérielles ; la prise de décision et la résolution des problèmes ; la gestion des conflits en milieu scolaire ; le projet d'établissement ; la gestion du système pédagogique d'enseignement ; les techniques de classement, de conservation et d'utilisation des documents ; la gestion prévisionnelle de l'établissement.

Cette formation sous forme de séminaires avait donc couvert l'intégralité des fonctions d'un chef d'établissement. Seulement, les délais étaient courts et la possibilité d'évaluer était limitée. La présente formation à distance qui a démarré en 1997 pour ne s'achever qu'en janvier 2000, ne devrait qu'approfondir les thèmes qui ont déjà fait l'objet des précédents séminaires.

Dans cette deuxième phase, l'accent a porté sur les fonctions d'animation des équipes et celles de communication avec l'environnement extérieur. Ces deux activités, du point de vue des formateurs, sont essentielles dans le travail d'un chef d'établissement.

Sachant que la plupart des collèges et lycées sont dépourvus de secrétaires et que ce sont les chefs d'établissement qui assurent souvent cette fonction, le module en techniques de travail administratif (classement, rédaction) leur a été proposé puisque jugé également nécessaire. L'approfondissement des modules antérieurs et celui-ci ont été couronné par un module sur la politique éducative.

Au terme de dix huit mois de formation, lors de l'évaluation de ladite formation, les apprenants ont répondu aux principales questions suivantes.

Tableau 19 : Statistiques des réponses aux questions

N°	Questions	Réponses aux questions en %		Total
		Oui	Non	
1	Est-ce que la fréquence des missions de suivi de la formation vous a paru suffisante ?	24	76	100%
2	Est-ce que la rencontre avec les formateurs vous a aidé dans votre formation ?	95	5	100%
3	Estimez-vous en savoir davantage maintenant sur les principes fondamentaux de l'action administrative, les règles de déontologie du fonctionnaire ou les procédures administratives ?	92	8	100%
4	Pour travailler, vous arrive t-il de consulter un cours ?	58	42	100%
5	Avez-vous modifié votre façon de rédiger les correspondances administratives ? "	94	6	100%
6	Avez-vous modifié votre façon d'organiser les réunions ?"	92	8	100%
7	Avez-vous modifié votre façon de participer aux réunions ?"	93	7	100%
8	Préparez-vous votre planning d'activité	57	43	100%
9	D'une manière générale, estimez-vous pouvoir utiliser les différents acquis du plan de formation dans votre travail ?	96	4	100%
10	Qu'est-ce que vous avez pu mettre en pratique dans vos établissements?	54	46	100%

Commentaire : A la 1^{ère} question, les chefs d'établissement ont répondu Oui à 24% et non à 76% ! En observant le tableau analytique, l'on constate que c'est la seule fois qu'une réponse négative de cette occurrence a été obtenue. Effectivement, certaines préfectures n'ont été visitées qu'une fois lors du premier plan, les autres de 2 à 3 fois. Cette « discrimination » indépendante des formateurs était liée en partie aux moyens financiers et à la proximité. En

effet, il est plus facile et nettement moins coûteux pour les formateurs, par exemple, de se rendre dans les régions de Kindia, Mamou, Labé ou dans les Communes de Conakry que dans les régions comme N'Zérékoré, Kankan et Faranah, plus éloignées et d'accès plus difficiles malgré que apprenants et formateurs semblaient tous trouver un réel intérêt pour ces rencontres.

C'était leur manière d'exprimer leur désapprobation sur la rareté des missions de suivi, qui sont pratiquement les seules occasions de contact direct entre les apprenants et les formateurs. Faudrait-il qu'ils comprennent aussi que cette situation était liée à des problèmes de financement et de logistique. Il n'y a eu qu'un seul bailleur qui a accepté de financer ; si non des rencontres régionales plus fréquentes et des regroupements au siège de l'ISSEG même étaient prévues. Ceci n'était pas du goût des formateurs non plus.

Lorsque les apprenants affirment que la rencontre avec les formateurs les a aidé dans leur formation, l'on ne peut que s'en féliciter. Il est vrai que c'est lors de ces rencontres dans les préfectures que des études de cas sont traités, que les apprenants ont l'occasion d'échanger entre eux et avec les formateurs. Pendant ces regroupements, tous les apprenants font le déplacement y compris les directeurs préfectoraux de l'éducation. C'est bien parce qu'elles sont utiles et porteuses que les rencontres leur ont semblé trop rares.

Le fait de vouloir savoir ce qu'ils pensaient sur les principes fondamentaux de l'action administrative, les règles de déontologie du fonctionnaire ou les procédures administratives, nous avons obtenu des réponses sérieuses en fonction des thèmes. Nous avons constaté que la plupart des apprenants ont retenu quelque chose sur les principes de l'administration générale, leur pourcentage varie entre 92 et 97%. C'est dire que ces cours transversaux semblent avoir atteint leurs objectifs qui visaient entre autre de donner des connaissances de base en administration générale et en organisation administrative à tous les fonctionnaires concernés par la formation.

Dans le souci de savoir si les chefs d'établissement se servaient de leurs cours dans leur travail quotidien ou s'ils les avaient rangé, près de la moitié, soit 47% des répondants disaient que leurs cours étaient au bureau et quelques uns seulement, environ 12% affirmaient qu'ils étaient à la maison. C'est dire qu'ils ne les utilisaient pas tous pour s'inspirer. Cependant, certains nous ont dit qu'ils les consultaient parfois ; mais au regard du pourcentage de ceux qui les ont laissés au bureau et connaissant les difficultés qu'ils éprouvent à travailler à la maison, l'on est en droit de douter sur l'utilisation de ces cours après la

formation. Ces réponses quoique mitigées sont acceptables puisque certains répondants disent se référer aux cours pour améliorer leur manière de travailler, de traiter un dossier du service.

Ensuite, lorsque les questions ont porté sur l'application des techniques de travail administratif enseignées dans les cours (la rédaction administrative, les techniques de réunion et la planification des activités), presque tous nous ont dit qu'ils ont modifié leur façon de rédiger les correspondances administratives. Ils nous ont donné des exemples concrets de modification sur la structure et la présentation des correspondances, sur l'abandon des formules d'appel et de politesse, sur le style, sur le respect des règles hiérarchiques. Tous ces éléments sont énoncés dans le cours de rédaction administrative. C'est le cas par exemple du schéma de présentation d'une lettre ; la nécessité d'abandonner les formules d'appel et de politesse, la lettre administrative étant un document technique entre services et non une correspondance personnelle d'un subordonné à son supérieur. Ici, nous avons obtenu des scores de l'ordre de 94% de Oui et seulement de 4% de non.

Cette règle qui a fait l'objet de discussions au cours des missions n'est pas un simple détail de forme, c'est aussi les principes de l'action administrative et c'était bien ainsi qu'elle avait été présentée dans le cours.

Ceci amène à conclure que les règles exposées dans le cours ont été comprises et appliquées et la rédaction administrative a été le domaine dans lequel les acquis de la formation ont été le plus mis en application.

- S'agissant de l'organisation des réunions, les exemples de modification notés par les répondants ont porté sur la préparation matérielle (choix de la salle, horaire, disposition des participants) ; le fait de préciser l'ordre du jour dans la convocation et de l'envoyer d'avance ou alors l'utilisation des techniques d'animation (distribution de la parole). Nous avons obtenu un score de 93% de Oui. Ce qui signifiait du coup une modification des manières de participer aux réunions. Ici également, les exemples de modification ont porté sur le comportement du participant vis-à-vis des autres (écouter, être attentif, ouvert, respectueux, ne pas camper sur sa position, ne pas monopoliser la parole.). Il nous a été aussi signifié la préparation qu'on fait après réception de la convocation en ayant une séance de travail avec ceux qui ne viendront pas à la réunion mais qui ont quelque chose à dire sur la question qui sera débattue. Egalement l'apport à la réflexion collective, à la recherche de solutions, la contribution, la participation aux

travaux ou la gestion du temps (parler utilement, limiter son temps de parole, arriver à l'heure). Les chefs d'établissement ont dit Oui à 92%.

Les réponses aux questions sur les réunions conduisent à peu près à la même conclusion que sur la rédaction administrative. On constate en effet que les modifications découlent des principales règles énoncées dans le cours sur les techniques de réunion et sur lesquelles les formateurs avaient beaucoup insisté lors des missions de suivi pendant les exercices de simulation.

Quant à la fréquence des réunions, la plupart des personnes interrogées disent qu'elle n'a pas augmenté. La formation avait mis l'accent sur le fait que les réunions sont le plus souvent de pure routine et qu'il fallait donc en réduire le nombre pour se limiter à celles qui sont vraiment utiles. Et certaines des personnes interrogées le disent « elles sont organisées lorsque c'est nécessaire ».

Mais dans les réponses des personnes qui estiment que les réunions sont plus nombreuses, on ne constate pas de mécontentement, au contraire, c'est pour eux l'expression d'une plus grande implication des personnels dans la prise de décision, d'une meilleure écoute, d'une prise de décision collégiale.

Par contre, quant à la durée des réunions, presque tous me disent puisque l'ordre du jour est précis, les réunions sont mieux préparées. Alors, pendant la réunion, la parole est mieux gérée car, on ne se répète plus, on va à l'essentiel. Par conséquent, ils affirment que la durée des réunions a nettement baissé et qu'après une réunion, ils sont tous préoccupés par l'application et le suivi des décisions prises tout en n'oubliant pas d'informer les absents et tous ceux qui sont intéressés par les conclusions de ladite réunion.

Concernant la mise au point d'un planning d'activité, les avis ont été partagés. Pour certains chefs d'établissement, ils font des plannings trimestriels ou annuels, pour d'autres, ils ont peu d'activités et n'en ont pas besoin, pour les derniers, ils rencontrent assez d'imprévus, de surprises voire d'obstacles, toutes choses qui les en empêche.

Par contre, plusieurs chefs d'établissement m'ont dit qu'ils faisaient leur planning d'activité pour la semaine qui vient ; ils sont les plus nombreux et représentent à peu près 57% des répondants. D'autres, ont affirmé l'établir pour le mois, ils sont de l'ordre de 40%.

Des chefs d'établissement ont pu nous montrer lors des entretiens leur planning. Ceux qui n'en disposent pas l'expliquent par le fait que leurs activités sont routinières, qu'il y a trop d'activités imprévues et une surcharge de travail. Par ailleurs, l'existence de planning

d'activités a été observée chez les chefs d'établissement et personnels de la Direction de l'éducation de la ville de Conakry et des directions communales de l'éducation de Conakry.

Lors des entretiens, il a été également demandé aux personnels s'ils étaient toujours débordés dans leur travail ? Un peu plus de la moitié répond «non » car ils délèguent ou planifient leurs activités. Mais près de la moitié répond « oui » car ils sont seuls, ou leurs collaborateurs ne sont pas sûrs ou encore ils sont trop sollicités.

D'une manière générale, ils estiment tous pouvoir utiliser les différents acquis de formation dans leur travail. Ces déclarations semblent nous confirmer que la formation était bien adaptée aux réalités du travail dans les services. Dans une échelle de scores, nous avons recueilli Oui à 96%, dont 62% de Oui tout à fait et 34% de Oui en partie. Pour nous convaincre, plus de la moitié reconnaissent maîtriser et utiliser les techniques de rédaction administrative, ils seraient de l'ordre de 54% tandis que ceux qui affirment utiliser les acquis de la formation en techniques de contrôle, en docimologie, en évaluation et analyse de données représentent environ 53% des répondants contre 51% pour les techniques de réunion et 24% en gestion du temps, planification des activités, organisation du travail.

C'est donc surtout dans les techniques de travail au quotidien du fonctionnaire que les acquis de la formation ont été mis en œuvre et c'était bien l'objectif général de ce plan de formation.

Ceux qui n'avaient mis aucun acquis en application ont évoqué les difficultés qui les ont bloqués comme la maladie, la mutation, le manque de temps ou le fait d'avoir pris la formation en route.

Lorsque nous avons demandé aux chefs d'établissement et à leurs adjoints les moyens qu'ils devront utiliser pour évaluer le travail des enseignants, ils ont répondu qu'ils utiliseraient les inspections, les contrôles par les visites de classes et le contrôle par les documents (visa des cahiers de préparation, étude des cahiers des textes, etc.). Ils ont rajouté qu'il y en a bien sûr d'autres moyens tels que les grilles d'observation, les résultats des élèves, les échanges, les tables rondes, la méthode participative ou les entretiens, mais qu'ils se contenteraient de ceux évoqués plus haut.

Cependant, nous nous réjouissons de l'évocation de l'usage de la grille d'observation pour les visites de classes puisqu'elle avait été vivement conseillée lors de la formation et un modèle avait été donné dans le cours. Un autre point positif est l'effort de participation, de

dialogue et de délégation qui correspond bien à l'esprit de la formation des chefs d'établissement.

Aussi après une visite de classe, plusieurs chefs d'établissement ont affirmé privilégier la communication unilatérale des conclusions et la prise de décision aux dépens de la méthode participative centrée sur les entretiens et l'autoévaluation. Ici aussi, on constate que les moyens traditionnels restent largement les plus employés. Cependant, les méthodes participatives, c'est-à-dire permettant à l'enseignant de s'exprimer et de chercher lui-même à déterminer ses difficultés et à participer à la recherche de solutions, apparaissent dans 43% des réponses. Bien sûr, cela correspond à ce qui était enseigné.

Quant à la gestion des groupes techniques, il a été privilégié la responsabilisation des chefs des groupes ou la délégation. A propos, c'est un réel plaisir de constater cet effort de délégation envers les chefs des groupes techniques, synonyme de responsabilisation des enseignants quoique, dans certains cas, les chefs d'établissement continuent d'organiser le travail des groupes. Mais ils encouragent le travail en équipe et coordonnent les enseignements. Ces deux moyens ont été largement développés dans le cours.

Enfin, s'agissant du contrôle de l'avancement des programmes dans toutes les disciplines, nous avons compris que la méthode traditionnelle (comparaison entre plusieurs documents, plan en début d'année/cahier de texte) est toujours en vigueur. Cette question visait surtout à vérifier l'effort de délégation et de responsabilisation des enseignants.

2.2.1 L'EVALUATION DU DISPOSITIF

Cette évaluation que nous avons faite a porté essentiellement sur le plan et le processus de formation. Certes, elle jette un regard sur la qualité de la formation, l'impact ou les effets de cette formation sur les publics dans leurs postes de travail. C'est cet aspect de la question qui est notre priorité dans la présente étude.

Cependant, elle pourrait faire l'objet de démarches futures mieux soutenues, lorsque la formation sera reconnue et aura fait tous ses effets, au moment où ses traces seraient plus visibles à travers les capacités de transfert des différents chefs d'établissement formés.

Parti donc de moyens (matériels et logistiques) modestes et d'un personnel insuffisamment préparé à ce mode de formation, ce dispositif a néanmoins tenu la route jusqu'à la fin.

- Comment cela a-t-il été possible ?
- A quels résultats ce dispositif a-t-il abouti ?
- A-t-il réellement atteint ses objectifs ?
- Quelles sont les différentes difficultés rencontrées dans le déroulement de la formation ?
- Comment ont-elles été surmontées – pour celles qui l'ont été ?

La démarche d'évaluation du plan de formation a consisté à examiner les aspects liés aux buts et objectifs de la formation, à l'organisation des contenus, au choix des stratégies ou des méthodologies d'exposition, aux ressources didactiques et autres médias utilisés.

En ce qui concerne le processus formatif, l'examen a porté sur le degré de réalisation des différentes phases prévues par le plan, l'adaptation du temps aux prévisions établies, le niveau d'utilisation des canaux de communication prévus : consultations, cercles d'études, tutorat, ...

Quant à l'évaluation des résultats, elle a porté notamment sur les résultats immédiats, c'est-à-dire sur les apprentissages réalisés.

2.2.1.1 L'EVALUATION DU PLAN DE FORMATION

Cependant, malgré la prouesse de l'équipe des formateurs, jusqu'à ce jour le volume horaire global de la formation ou d'un module n'est pas disponible. C'est l'une des faiblesses du dispositif car, en matière d'ingénierie, ces dispositions sont toujours prises avant même le début de la formation. On ne saurait ignorer la répartition du temps de formation entre les différentes activités qu'il s'agisse d'un cours, d'un suivi ou d'un devoir. Cette faiblesse du dispositif a été prise en compte dans la perspective d'une prochaine action de formation.

Dans le cadre de cette formation, il n'existait pas un programme préalablement établi. C'est à l'issue de l'évaluation des besoins de formation qu'un plan/programme a été élaboré par les formateurs. Des thèmes ont été identifiés et des objectifs définis. C'est l'une des

faiblesses de ce dispositif que l'équipe pédagogique s'est engagée à améliorer dans la perspective d'une institutionnalisation de cette formation en administration scolaire.

2.2.1.2 L'IDENTIFICATION DES BESOINS

Rappelons que, lorsque le ministère de l'enseignement pré universitaire a lancé la commande de formation, notre première réaction en tant que formateur concerné directement par cette mise en oeuvre, fut de savoir comment procéder à l'évaluation des besoins de formation afin de bâtir un plan qui cadrerait avec les objectifs du ministère commanditaire.

Deux missions mixtes de 5 personnes ISSEG/MEPU ont sillonné le pays en vue de recueillir les besoins de formation des administrateurs en poste. Au terme des enquêtes, un rapport d'enquête et un projet de plan de formation ont été rédigés et soumis pour approbation au conseil des ministres qui les ont acceptés. Ce plan, premier du genre s'étalait théoriquement de juin 1997 à décembre 1999. Mais pour des raisons diverses, la mise en oeuvre ne s'est achevée qu'en 2000.

Parmi les chefs d'établissement en poste actuellement, nombreux n'étaient pas en place lors de l'évaluation des besoins en 1996. Ceux parmi eux qui ont bénéficié de ladite formation, l'ont prise en cours. Mais ceci ne les empêche pas d'exprimer leurs points de vues sur la question.

« Bien qu'on ait pas été consulté au départ, je pense que la formation est bien venue, dans la mesure où ça m'a permis de m'améliorer dans mon service. Je souhaiterais approfondir davantage la formation ». Un autre chef d'établissement déclare : « je dirai que pour cette formation, on a pas été du tout consulté, mais par rapport au contenu que nous avons vu, il y a en tout cas une grande partie qui concerne notre service ».

Un proviseur bien plus ancien affirme : *« pour ce qui est des besoins, il y a eu une mission d'enquête qui est passée dans l'ensemble des établissements en 1996, pour évaluer en fait les besoins. Il se peut que quelques uns des cadres qui sont présentement là et qui reçoivent les cours ne fussent pas à cette époque à leurs postes ; c'est pourquoi ils n'ont pas eu l'enquête des besoins. Du point de vue des besoins, la mission a passé et dans le plan de formation, les besoins ont été respectés.... Et dans la technique du travail, et dans les correspondances à l'extérieur, et dans l'environnement socioculturel, tout a été pris en compte au niveau de ces besoins ».*

L'examen de ces différents témoignages révèle quelques dissonances quant à l'identification exhaustive des besoins en formation. Certains acteurs impliqués dans cette formation attestent n'avoir jamais pris part à l'identification des besoins et n'ont pas été consultés pour exprimer leurs points de vue. D'autres par contre, soulignent la réalisation de ce travail préalable à l'élaboration du plan de formation. Nous constatons que :

1. Les formateurs externes au département, n'ont manifestement pas été impliqués dans cette phase malgré que certains d'entre eux soient de l'équipe pédagogique de l'ISSEG et quelque fois responsables chargés de formation au niveau de la structure.

Cependant, il est nécessaire de préciser qu'en matière d'action de formation, et surtout en formation à distance, il n'est pas toujours évident qu'un rédacteur choisi en fonction de son profil pour rédiger un module, soit consulté dans la phase d'analyse des besoins car, il arrive très souvent que la conception soit séparée de la réalisation.

2. Parmi les apprenants, ceux qui n'ont pas été consultés dans la phase de conception du dispositif en 1996, n'étaient pour la plupart, pas aux postes actuels qu'ils occupent. Ils ont pris donc la formation en route puisqu'elle avait déjà démarrée. Or, conformément à la commande du ministère, ce sont des fonctions précises qui ont été visées dans cette formation en administration scolaire.

2.2.1.3 L'ARCHITECTURE DE LA FORMATION

A ce niveau, plusieurs choses étaient au programme comme :

1. les cercles d'études,
2. les missions de suivi,
3. les bulletins de liaison.

Les émissions de radio, la mise en place des tuteurs et les cercles d'études ainsi que les cassettes audio feront leur entrée bien après pour soutenir le support papier.

Tout ceci s'est mis en place de façon progressive de même que la formation des formateurs à la formation à distance.

Ces innovations apportées tout au long du processus évoquent à suffisance que cette équipe qui s'est vue confiée cette action de formation est non seulement motivée mais encore

pétie de compétences et est animée d'une volonté de réussir ce pari. C'est certainement ce qui justifie ces innovations apportées durant le processus de formation, notamment en matière de service d'accompagnement telles que les missions de suivi et les différents outils.

2.2.1.4 LA CONSTITUTION DE L'EQUIPE DES FORMATEURS

A propos des formateurs extérieurs, le DFPAGE a présenté une sorte de cahier de charges en leur disant qu'il y avait un cours à préparer pour telle catégorie de personnel. Les objectifs du cours et le niveau des destinataires sont également notifiés aux rédacteurs en question. Le spécialiste prépare son cours et le département leur disait souvent que c'est un cours à détailler et à présenter en quelques pages. C'était un peu contradictoire, mais il en est ainsi : détailler et mettre l'essentiel en quelques pages qui passeront par le moule de circonstance pour être retravaillées.

C'est vrai qu'il y avait des difficultés au départ de cette mutation qui consistait à passer du scientifique pur au formateur en administration de l'éducation. Cependant, parmi l'équipe des formateurs internes, certains avaient déjà des rudiments en management ou en administration, sans compter la formation dont ils ont bénéficié tout au long du processus dans le cadre de la formation des formateurs.

Il ressort de l'analyse des témoignages que le personnel du DFPAGE était confronté face à la commande, à au moins deux défis majeurs :

1. Le défi de passer de spécialiste des domaines scientifiques à celui des domaines de l'administration et de la gestion. Ce qui, en soi n'était pas une mince affaire. Certes, quelques uns parmi les enseignants avaient déjà bénéficié d'une bonne formation dans ce sens avant le démarrage effectif des activités, mais presque aucun n'avait un recul suffisant en tant que formateur en administration et en gestion.

2. Le mode de formation qui avait été commandité par le ministère de l'enseignement pré universitaire, la formation à distance, n'avait jamais été expérimenté en Guinée et les vrais spécialistes n'existaient presque pas parmi les cadres nationaux de l'éducation. Il fallait donc une formation accélérée sous forme de séminaires.

On peut imaginer ce que signifierait véritablement une telle formation à distance prise en présentiel, sans être réellement dans les conditions de la distance, ni ressentir et gérer au quotidien les effets de cette distance.

Malgré tout, ce dispositif a pu être mis en route et géré depuis 1997. Mais pour en arriver là, il a fallu un énorme investissement à la fois physique, psychologique et surtout cognitif de la part du personnel du DFPAGE.

2.2.1.5 L'ORGANISATION DES CONTENUS

Le principe d'exposition des contenus tel que défini dans le cahier des charges à l'intention des formateurs internes et externes exige que le vocabulaire soit clair, simple et le plus précis que possible.

Un formateur extérieur s'est confié à nous en ces termes : *« je sais une chose, c'est beaucoup de références sont faites par rapport aux documents venus de l'extérieur. Alors, je me demande est-ce qu'ils sont pertinents par rapport aux réalités quotidiennes de chez nous ? Seulement, scientifiquement, les cours ont été assez bien élaborés, en tout cas ceux que moi j'ai pu voir.... Mais ce qui est intéressant quand même, c'est que, eux non plus, ils n'ont jamais envoyé un cours sans demander au titulaire du cours de confirmer est-ce qu'il est d'accord sur cette forme ? Bien sûr que pour confirmer certaines parties, on est obligé de faire avec. Certains passages, on les accepte malgré soi pour ne pas bloquer carrément le système officiel. Ce n'est pas parce que ce qu'ils auront dit est faux, mais parce que souvent on peut trouver que ce qu'ils vous demandent, pour vous, c'est assez restrictif ».*

Sur la même question portant sur l'organisation des contenus, un proviseur déclare : *« D'abord la nouveauté du contenu, puisque nous avons beaucoup appris. Ce sont des choses que nous ne connaissions pas et que nous devrions connaître sur beaucoup de plans, même civique. Moi, j'ai entendu parler d'assemblée nationale, de budget national, de loi des finances, ce sont des choses que je ne connaissais pas.... Les textes pour moi en tout étaient assez clairs. Je n'ai pas eu besoin de dictionnaire, je n'ai pas eu besoin d'aller demander à quelqu'un que signifie tel ou tel mot.... Je vais citer d'abord les cours que j'ai reçus (les brochures), tout à l'heure, j'en parlais. Ils ont été parfois volumineux, mais je crois que c'est lié au sujet traité, et vous en avez tenu compte dans le temps qui a été imparti pour saisir les contenus. Donc, les brochures étaient pour ma part assez claires, mais il faut éviter d'employer plusieurs brochures en même temps ».*

De l'avis des personnes ressources qui ont pris connaissance des contenus des différents modules, et selon les apprenants auxquels ils sont principalement destinés, les modules sont bien élaborés et d'accès facile.

Ce souci de simplicité tient essentiellement au fait que les apprenants étant de niveau académique et de parcours très différents, très variés (certains ont fait des études universitaires et même post-universitaires alors que d'autres sont instituteurs).

Aussi les apprenants ont-ils bien apprécié la nouveauté des contenus et des thèmes abordés et sur lesquels certains avouent n'avoir eu presque aucune information auparavant.

Par ailleurs quelques responsables de formation bien qu'appréciant positivement la valeur scientifique des modules, s'interrogent sur leur pertinence par rapport au contexte, ce, eu égard aux multiples références faites le plus souvent aux documents venus de l'étranger et s'appliquant donc à des situations totalement différentes de celles de la Guinée.

A cela, il faut ajouter du côté des formateurs externes, le sentiment de frustration qu'ils éprouvent quelque fois lorsque la commande leur impose une forme de présentation qu'ils trouvent restrictive, étant donné la quantité d'information qu'ils espéraient pouvoir mettre dans les modules de leur spécialité.

Il faut dire que cela tient peut-être au fait que la plupart des personnes ressources qui sont consultées pour l'élaboration des contenus, n'ont pas suffisamment d'informations sur les modalités et les contraintes liées à la formation à distance et à l'exposition des contenus dans ce domaine.

C'est la raison pour laquelle certains formateurs, soucieux plutôt de leur réputation dans les domaines pour lesquels ils sont sollicités, ont préféré décliner l'offre que leur fait le DFPAGE qui dispose selon eux de modèles et d'un moule dans lequel les modules doivent s'insérer pour être « digestes » par les apprenants dont ils sont censés connaître les besoins et les pré requis.

Par ailleurs, A.Camara¹ dans son travail de DESS révèle que : « l'analyse documentaire que nous avons faite nous a révélé qu'il n'y a pas ou presque pas de références ou d'indications bibliographiques concernant les informations et les apports notionnels contenus dans les modules. Ce qui a priori ne donne aucune possibilité à l'apprenant d'aller au-delà des cours qu'on lui présente. Mieux, cette méthode d'exposition des contenus donne l'impression au lecteur ou à l'apprenant que toutes les informations présentées dans les modules proviendraient automatiquement des seuls rédacteurs des cours et qui ne se seraient appuyés sur aucune ressource éducative. Les citations, définitions, concepts et terminologies

¹ Ansoumane Camara, Mémoire de DESS, Université de Rouen, 2002.

de base ne renvoient souvent à aucun ouvrage de référence, à aucun article ou auteur de renom ».

Cependant, cette démarche qualifiée de peu orthodoxe a été justifiée au niveau des formateurs par une raison simple, mais majeure étant donné le contexte de travail : *« C'est expressément fait, parce que tout à fait au départ, on s'est dit : qu'est-ce qu'il faut mettre à leur disposition ? Nous avons vu que nous-mêmes nous n'avons pas de documents parce qu'on glanait les documents par ci, par là pour faire les cours. Ceci est une réalité et trouver où les documents à l'intérieur du pays ? On s'est dit, à se mettre à leur donner des références bibliographiques pour qu'ils essaient de trouver des documents à l'intérieur du pays est un faux problème. Quand on sait qu'il y a d'autres apprenants qui nous posaient des questions à savoir est-ce que vous pouvez nous trouver de la documentation, ceci, cela, on a besoin de documents, de livres.... On s'est dit donc, mettre une croix là-dessus, ne pas donner les références. Mais par contre, lorsqu'il s'est agi des dossiers thématiques destinés aux IRE et DPE/DCE, nous avons donné les références. On s'est dit que...eux, ils peuvent trouver des documents. Peut-être, ils peuvent demander à des gens de leur en trouver à l'étranger ou eux-mêmes à l'occasion d'une de leurs sorties à l'étranger comme par exemple les IRE. Mais pour les autres, on n'a pas mis les ressources parce que ...on savait que nous-mêmes on a des difficultés de les avoir, et que ce n'était pas à leur portée. On a voulu aussi éviter qu'il y ait moins de demandes de la part des apprenants vers le département parce qu'ils pensaient que nous pouvions tout ».*

A cette absence de références et de bibliographie, il faut ajouter un autre problème d'ordre méthodologique constaté dans la structuration des contenus. C'est l'absence d'une partie introductive aux cours ou aux séquences des cours. Le plus souvent, les cours sont rédigés sans aucune présentation de la démarche d'exposition des notions, thèmes et sous thèmes susceptibles de situer le cours ou de le positionner dans un cadre systémique par rapport aux autres cours. L'apprenant qui est enclavé n'a plus la possibilité d'établir une relation cohérente entre les différentes séquences d'un même cours.

Certes, les titres ou les thèmes sont bien présentés selon le plan du module, mais sous une forme assez stéréotypée qui ne donne aucune indication à l'apprenant quant aux liens logiques entre les chapitres et sous chapitres.

Ce moule dans lequel passent tous les cours devrait donc être amélioré et adopter une démarche didactique qui tienne compte des questionnements éventuels d'un apprenant à

distance. Cela est d'autant plus important que la plupart des apprenants interrogés, ont trouvé certains cours particulièrement difficiles (la gestion et la conduite des projets, la rédaction administrative) non pas à cause des contenus qui ont été soigneusement sélectionnés, mais à cause de la méthodologie de présentation.

Le souci de simplicité, de clarté, de précision de l'équipe d'encadrement devrait ainsi, être renforcé par un souci de méthodologie centré sur l'apprenant.

2.2.1.6 LE ROLE DES NTIC

De l'avis général des formateurs tant internes qu'externes, mais aussi en nous fondant sur nos propres observations au niveau des services de l'éducation (DPE et établissements d'enseignement secondaire), l'outil informatique demeure encore un luxe, un outil pour les privilégiés. Certes, dans la capitale, les services centraux du ministère sont équipés d'ordinateurs. Mais la connexion à Internet n'est pas évidente. Cependant, dans les écoles privées et les institutions d'enseignement supérieur les équipements et la connexion au NET sont parfois assurés. Les cybercafés et cyber-formations se multiplient dans la capitale.

Par contre à l'intérieur du pays, dans les régions et préfectures où le problème d'électricité est crucial, seules quelques capitales régionales (5 sur 8) sont connectées à Internet. Malgré la présence de l'électricité par moments dans certaines de ces villes, le coût de la connexion est très élevé, presque hors d'atteinte.

Cependant, les apprenants, notamment ceux de Conakry et des capitales régionales, ont exprimé leur souhait de voir les NTICE intégrées à leur formation. A ce niveau, il se pose trois problèmes essentiels :

1. le coût du matériel et de toute la logistique qui l'accompagne ;
2. le coût de la formation des spécialistes qui devraient assurer la démultiplication et la maintenance de cette technologie ;
3. les modalités de mise en œuvre de cette formation par le DFPAGE, car il s'agit d'une formation à distance qui exige que les apprenants restent à leurs postes de travail.

Le souhait de tous, formateurs et apprenants, c'est d'intégrer ce nouvel outil dans le dispositif de formation. Mais faudrait-il qu'il y ait une volonté politique qui sous tende tout cela puisque sans cette volonté, la réussite sera d'avance compromise.

2.2.2 EVALUATION DU PROCESSUS

En raison des sentiments de considération ou de dépréciation sociale qu'elle provoque chez les apprenants suite au succès ou à l'échec, l'évaluation tend à passer du résultat aux processus en jeu au cours de la formation. Si cette orientation ne supprime pas la notation finale, elle permet de centrer l'attention moins sur la réussite que sur les étapes qui y conduisent. L'évaluation se trouve ainsi intégrée dans les séquences mêmes de la formation en montrant que l'apprentissage ne repose pas sur la seule répétition mais sur la connaissance des résultats intermédiaires. Autrement dit, que l'amélioration obtenue augmente avec la possibilité que les apprenants ont de se repérer, au cours de l'activité, sur le niveau atteint et sur la distance qui les sépare encore de l'objectif final.

Cependant, pour cette formation, nous avons utilisé la méthode classique en attribuant des notes après la correction d'un devoir.

2.2.2.1 APPRECIATIONS SUR LE RETOUR DES DEVOIRS

Formateurs et apprenants ont chacun son point de vue sur la question. Pour nous formateurs, « ... *la seule difficulté que nous avons eue, c'est peut être dans les retours. Il y a souvent un retard dans les retours des devoirs, dans les corrections. On s'est rendu compte par la suite que nous mettions beaucoup de devoirs qui faisaient problème. On n'avait pas mesuré tout ça* ».

Le Proviseur du Lycée 2 Octobre affirme pour sa part que « *par rapport au rythme, il faut reconnaître que maintenant nous n'avons pas tellement le temps et la faculté d'apprendre comme nos enfants ou nos élèves. C'est vrai qu'il y a beaucoup de choses à apprendre en peu de temps. Bon, il y a une mauvaise planification des apprentissages à notre niveau. Parce que quand vous avez deux ou trois brochures à lire et que vous attendez qu'il ne reste plus qu'une semaine pour rendre les devoirs pour vous mettre à lire maintenant, bon, ultérieurement on a des justificatifs, on se dit : je suis rattaché à ce bureau, il y a la famille*

qui fait cela, mais quand même, deux mois, trois mois, je crois que c'est suffisant pour pouvoir se planifier avec un devoir. Nous attendons toujours la dernière minute pour nous attaquer à trois ou quatre brochures à lire. Ce n'est pas facile ».

C'est dire donc que par rapport au retour des devoirs, apprenants et formateurs sont unanimes à reconnaître que le plus souvent il y a eu des dysfonctionnements si non quelques anomalies.

L'analyse des entretiens nous montre que les responsabilités ou les causes sont partagées :

1. Du côté des apprenants, on accuse une mauvaise gestion du temps et souvent le manque de relance de la part des tuteurs. Comme la plupart des apprenants sont des chefs de services, ils ont eu du mal à concilier les apprentissages des contenus des modules, le traitement des devoirs et leurs activités quotidiennes au niveau des services. A cela s'ajoutent les pertes de devoirs lors de l'acheminement.

Ce point est semble t-il très important dans la mesure où, même si officiellement, le partenaire privilégié du DFPAGE pour l'acheminement des courriers était la poste, on sait qu'un grand nombre de correspondances en provenance des préfectures de l'intérieur étaient déposées par des personnes physiques "appelées personnes sûres par le DFPAGE"(routiers, fonctionnaires en mission à Conakry, simples passagers, ...) qui n'avaient rien à voir avec le circuit officiel de la formation, ni même de la distribution du courrier. Ce qui a souvent causé des pertes de devoirs de certains apprenants de l'intérieur du pays.

Aussi certains apprenants ont-ils perdu leurs devoirs par manque d'attention ou de non respect de la consigne donnée par le DFPAGE qui consistait à faire acheminer le courrier par la poste. En outre, beaucoup de copies d'évaluation parvenaient au siège du DFPAGE et qui ne portaient pas avec précision les références de l'apprenant à partir desquelles ce dernier pouvait être identifié. La conséquence, c'est que la copie est simplement invalidée.

2 Les formateurs de leur côté reconnaissent qu'au départ, les cours étaient suivis d'un nombre relativement élevé de devoirs. Ce qui créait à leur niveau un surplus de travail dans les corrections et le traitement, et au niveau des apprenants, un trop grand nombre d'activités à faire en même temps.

Plus tard, au sein du département, nous avons corrigé cette situation d'abord en diminuant raisonnablement le nombre de devoirs, mais aussi en engageant des correcteurs externes qui étaient payés à la suite du travail.

2.2.2.2 DE LA PLANIFICATION DES ACTIVITES

Concernant cette question, en plus de notre constat, nous avons recueilli les points de vue des apprenants et de l'autorité. Nous vous livrons notre point de vue sur la question :

« Nous disons qu'au départ, nous n'avions pas l'expérience de la formation à distance. Et personne n'avait la maîtrise des cours que nous devrions envoyer. Mais quand même, il nous fallait non seulement trouver des spécialistes, mais aussi retravailler les cours. A défaut de trouver des spécialistes que nous cherchions, nous nous sommes mis nous-mêmes à la tâche.... Donc il ne nous était pas facile de concevoir les cours au préalable avant de commencer la formation. Nous avons cherché à faire avec. Un cours qui doit aller dans trois mois, nous nous mettons à la tâche, on le finit quelquefois une semaine avant le délai. On a toujours travaillé comme ça. J'avoue que le spécialiste de la formation à distance nous ferait des reproches s'il voit notre façon de travailler. Mais nous avons accepté de faire ainsi parce que nous ne pouvions pas faire autrement.... Nous pensons que nous avons déjà une base et qu'il sera possible d'avoir des cours non pas tout à fait prêts, mais en tout cas apprêtés à 80% avant le début du plan de formation. C'est vrai que c'est un handicap que de ne pas avoir les cours prêts avant de lancer la formation, parce que souvent on est bousculé, et on risque de faire un peu mal. Bon, mais nous pensons que nous avons réussi au moins à avoir un certain noyau de cours que nous pourrons retravailler plus facilement et avoir beaucoup plus de temps disponible avant de les envoyer ».

Un des apprenants interviewé déclare : *« C'est vrai ; bon, on nous a envoyé des devoirs, naturellement chacun a utilisé sa propre méthode de travail, alors que si on nous avait initié à d'autres méthodes d'apprentissages, nous aurions peut-être évité des pertes de temps et ces difficultés que nous avons rencontrées. Donc, c'est toujours bon que le DFPAGE puisse programmer des apprentissages, comment travailler avec ces thèmes, quelles peuvent être les approches possibles, et ne pas laisser les gens se débrouiller sur le tas comme ça. Parce que quelquefois quand même on est surpris par le temps, on croit toujours qu'on a le temps, et après on réalise qu'on est en retard. Ça a fait du mal à beaucoup d'entre nous qui avons envoyé des devoirs tardifs ».*

Du côté de l'autorité, un DPE dit *« ...quand on sait qu'à telle période il y aura la mission du DFPAGE de l'ISSEG, nos plans d'action tiendraient compte de tout cela pour ne pas que la mission tombe au moment où on est dans une autre activité ».*

Un autre DPE ajoute : « *Dans un premier temps, les activités ont été réalisées suivant le plan de formation. Mais il y a eu après interruption* ».

Le problème de la planification des activités n'est pas abordé exactement sous le même angle par les formateurs et par les apprenants.

J'avoue en tant que formateur chargé de la mise en œuvre de cette formation de mon manque d'expérience et de maîtrise des problèmes de la formation à distance au lancement de cette formation. Ceci était également valable pour l'ensemble des collègues du Département en charge de cette formation. Non seulement nous n'étions pas spécialistes de tous les cours inscrits au plan de formation, mais aussi il nous était difficile au départ de trouver des spécialistes de ces différents cours avant le démarrage de la formation. Ce qui a eu comme conséquences immédiates entre autres :

- 1) des difficultés de conception et de rédaction des modules avant le démarrage des actions de formation ;
- 2) le retard dans les envois de certains cours jusqu'à une semaine de la date indiquée ;
- 3) des cours hâtivement préparés, et donc, souvent imparfaitement conçus ;
- 4) le renoncement provisoire à certains cours, le temps pour les formateurs internes de se mettre eux-mêmes à la tâche pour préparer collectivement certains cours dont ils n'étaient pas les spécialistes.

Force est de reconnaître que ce phénomène a eu un effet bénéfique pour l'équipe pédagogique qui a su prendre très tôt la mesure de l'enjeu. Ainsi, dans l'action, les formateurs ont pu se faire la main et capitaliser une somme d'expériences non seulement sur le plan de la maîtrise pluridisciplinaire des contenus, mais aussi sur celui de la conduite méthodologique des activités et de leur évaluation, bref tout ce qui touche l'ingénierie et la scénarisation.

Du côté des apprenants interrogés, il y a quelquefois des erreurs d'appréciation de la notion même de planification des activités. Etant donné qu'ils ont pour la plupart reçu la totalité des modules qui leur avaient été annoncés, même si c'est avec quelque retard, ils affirment que toutes les activités planifiées ont été respectées.

A l'analyse des témoignages, on s'aperçoit rapidement qu'ils réduisent la planification des activités à l'envoi des cours. Mais en même temps, ils font remarquer un certain nombre

de dysfonctionnements, les uns à leur propre niveau, les autres au niveau de l'encadrement pédagogique. Il s'agit :

- 1) du non respect des dates d'envoi des devoirs ;
- 2) du suivi irrégulier dans leur progression ;
- 3) de l'absence de calendrier précis des missions de suivi et préalablement établi, pouvant leur permettre d'aménager leurs plans d'action et éviter ainsi les chevauchements entre ces missions de suivi et leur travail professionnel ;

des interruptions non justifiées dans l'envoi des cours et de quelques documents écrits servant de canaux de communication.

2.2.3 EVALUATION DES RESULTATS

Elle vise à accroître la motivation et à augmenter l'efficacité des apprentissages et renvoie à la théorie classique du renforcement, selon le cas positif ou négatif, c'est-à-dire par récompense ou punition, par atteinte du succès ou crainte de l'échec, ce qui joue finalement sur le sentiment de considération ou de dépréciation sociale. On passe de l'idée de sanction à son anticipation sur un plan représentatif puis à l'effet sur l'image sociale de soi.

Cette volonté de préserver son image sociale a amené certains IRE/DPE à boudier la formation. Sur la question, certains nous ont dit *« qu'il leur était impossible de suivre la même formation avec leurs agents et en même temps. Si au cours des évaluations, ils perdaient, ils seraient la risée des autres et perdraient de leur autorité »*. Ce que ces autorités ont refusé de comprendre de la part des formateurs, c'est le caractère confidentiel des résultats des évaluations et l'approche de formation selon les catégories. Les IRE/DPE avaient leurs modules spécifiques et les chefs d'établissement les leurs.

Nous voyons que l'évaluation devient un facteur qui mobilise l'activité du sujet afin qu'il ne se sente pas mal jugé par autrui quoique l'amélioration attendue ne se produit pas toujours. Quand la réussite diminue, les réponses rares et innovantes se réduisent et l'anxiété augmente.

2.2.3.1 LE RAPPORT INSCRITS-FORMES-ABANDONS

L'examen des entretiens laisse apparaître:

1) Le taux global de réussite (attestation globale et attestation partielle pour l'ensemble de l'effectif ayant accepté la formation) estimé à 90,37% est élogieux, étant donné le manque d'expérience de l'équipe pédagogique dans la conduite d'un dispositif de formation à distance, mais étant donné surtout les conditions du reste, modestes de réalisation de ce plan de formation.

2) Le taux de réussite de l'attestation globale (les participants qui ont réussi à tous les modules de leur catégorie) par rapport à l'effectif des participants est de 40,31% soit 256 apprenants.

Le non succès des autres est lié à des raisons d'un autre ordre. Voici notre point de vue sur la question : *«...Les affectations ont été une des causes des abandons de beaucoup d'apprenants. Et dans ces affectations, ce n'est pas seulement un changement de poste, mais un changement de fonction. Dans ces changements, souvent certains apprenants ont perdu leur fonction, je ne sais pas, pour une raison ou pour une autre. Ils ont été démotivés par la suite. Beaucoup d'apprenants affectés nous avaient écrit pour nous demander les cours. On a pu acheter pour certains ; mais pour d'autres, on n'a pas pu le faire compte tenu du volume budgétaire de la formation, quand bien même nous nous sommes efforcés pour ceux qui étaient avancés avant leur destitution, à leur assurer la formation qu'ils avaient à faire. Essentiellement, c'est ce qui a été la cause des abandons d'une partie ; leur formation ne cadrerait plus avec le travail du service. Les gens du ministère, eux, ils affectaient sans tenir compte de ceux qui étaient engagés dans un processus de formation.... A un moment quelqu'un est promu à une fonction, demain il est promu à une autre ou alors, il est carrément jeté dehors parce qu'il ne s'entend pas avec le chef. Donc, c'est souvent ce qui est à la base. On a enregistré quelques abandons imputables aux malchances parce qu'il y a eu des décès et des maladies graves. Ce pourcentage est quand même faible. Aussi les gens n'ont pas abandonné par suite d'incapacité. Rarement les gens nous ont dit qu'ils n'ont pas pu suivre les cours. Simplement, ils peuvent nous dire qu'ils sont débordés par rapport au travail qu'ils ont à faire. C'est parce qu'ils se croient incapables, ou que les cours sont tels qu'ils n'arrivent pas à les assimiler ».*

3) Le taux global d'abandon (environ 9,67%) par rapport à l'effectif total ciblé est nous semble-t-il relativement faible. Ce qui témoigne d'une grande adhésion à la formation.

4) Ces estimations devraient être comparées aux résultats des analyses du DFPAGE effectuées en 2000. Ainsi, celui-ci note dans son rapport d'évaluation¹ effectué à la fin du premier plan de formation, ce qui suit : « Au total, **635 attestations** ont été obtenues sur 680 participants, répartis ainsi :

a) L'attestation globale a récompensé ceux qui ont réussi tous les modules de leur catégorie, **256 participants** l'ont obtenue, soit 37%.

b) L'attestation partielle a été attribuée à ceux qui ont réussi certains modules de leur catégorie, mais pas tous : c'est le cas de **379 participants**, soit 56%....

- 48 apprenants ont commencé la formation, mais ont ensuite été mutés dans des fonctions non concernées par le plan, ils n'ont donc pas pu finir ;

- à l'inverse, 73 apprenants nommés « en cours de route » n'ont pas pu participer à tous les modules ;

- cela fait un total de 121 personnes, soit plus de 30% des lauréats de l'attestation partielle, ce qui est loin d'être négligeable ».

5) Le dispositif a démarré avec des ambitions qui étaient sans commune mesure avec les ressources (humaines et matérielles) dont il disposait. Car, dès le départ, il a couvert la totalité du pays au lieu de procéder dans sa phase expérimentale, par étape successive (par zone ou par région administrative ou encore par catégorie de personnel).

6) Certaines des personnes ciblées au départ et qui n'ont manifesté aucun enthousiasme pour la formation, n'avaient pas la totale conviction que cette formation pourrait leur apporter un plus, étant données leurs expériences et leur position dans la hiérarchie administrative.

D'autres par contre, ont simplement craint de perdre en s'engageant dans la formation, les quelques avantages (sociaux et matériels) qu'ils tirent quotidiennement de leurs services.

D'autres enfin, et ils ne sont pas les moins nombreux, gardent un rapport plutôt de méfiance à l'égard de toute action de formation, sans doute à cause de quelques souvenirs tristes qu'ils gardent des échecs de leur itinéraire de vie. Ce qui est d'ailleurs une des caractéristiques de l'adulte en formation. C'est ce qui ressort de certains témoignages informels que nous avons obtenus de personnes bien informées ou proches des intéressés.

¹ Rapport d'évaluation de la formation à distance du DFPAGE, p. 23.

2.2.3.2 LES EFFETS DE LA DISTANCE

Sur la question de la distance, *«j'aurai souhaité qu'après chaque année de formation, qu'un regroupement même d'une journée soit organisé pour tirer les leçons avec l'ensemble ne serait-ce qu'à l'échelle des capitales régionales. Comme ça, tout le monde va participer, tous ceux qui auront suivi la formation pourront participer, et chacun donnera son point de vue. Ceci pourrait être une expérience enrichissante qui contribuerait hautement au développement de la recherche en formation à distance.»*. Un apprenant, pour sa part, pense que *«les effets de la distance, c'est surtout au niveau des apprenants situés à plus de cinquante kilomètres où le tuteur est obligé, très souvent, de faire des déplacements pour se rendre auprès des apprenants pour discuter avec eux de leurs problèmes, voire de les rassembler à un point à peu près équidistant de tous et accessible, pour pouvoir discuter de certains problèmes concernant la formation. Donc, c'est un problème d'accès, je vous dis bien que nous avons des sous-préfectures où il n'y a qu'un apprenant qui est le principal du Collège pour lequel le tuteur a beaucoup de soucis »*.

Le problème essentiel qui semble préoccuper tous les apprenants qui se sont prêtés à nos questions est sans doute celui relatif à la gestion du temps. Ils affirment avoir de sérieuses difficultés à gérer le temps et à concilier les tâches du service et les apprentissages.

A ce sujet, énumérant les effets de la distance sur leur progression dans la maîtrise des cours et des devoirs, les apprenants évoquent les problèmes suivants : l'insuffisance de relance et de suivi ; des difficultés à faire fonctionner correctement les cercles d'études, des difficultés pour certains tuteurs de réunir les apprenants de leur DPE/DCE pour les échanges horizontaux, la difficulté de certains tuteurs de joindre certains apprenants qui sont à plus de 50km du centre urbain et le souhait ardent des apprenants de voir organiser des séances de rencontre après une session de formation pour faire un bilan général de suivi et médiations.

2.2.3.3 RECONNAISSANCE, VALIDATION DE LA FORMATION

Abordant cette importante question de la reconnaissance de la formation, les cadres rencontrés tant dans les établissements que dans les bureaux se sont exprimés clairement là-dessus. Nous avons recueilli certains points de vue que nous transcrivons. *«On aurait souhaité recevoir nos diplômes. On voudrait que tous ceux qui ont reçu ou qui devraient*

recevoir cette formation soient diplômés et qu'on en tienne compte dans la carrière. On dit que nous, nous devons être des administrateurs scolaires, bon à ce titre, si nous avons ces diplômes et qu'on en tienne compte, ce serait une bonne chose ». Un principal de Collège pour sa part affirme : *« maintenant pour valoriser cette formation, parce qu'il faut reconnaître que depuis 1997, les gens sont en train de recevoir la formation, en dehors des acquis, des contenus que nous avons reçus, matérialiser tout cela par un acte administratif, soulagerait les uns et les autres »*.

Au niveau de l'administration centrale, voici ce qu'un chef de section¹ nous a confié : *«... il est possible qu'un chef de département soit engagé dans une formation de ce genre, avant la fin de la formation, il est soit déplacé, soit destitué. La formation n'aura pas servi à grand-chose. Or sur le plan des acquis professionnels, on aurait cherché à trouver des papiers conformes pour maintenir ces gens formés là à leurs postes au moins pendant cinq ans pour leur permettre de mettre en valeur ce qu'ils ont reçu comme formation. Tel n'est pas le cas. La preuve, c'est que certains papiers sont demandés à cor et à cri par l'ISSEG, jusqu'à présent ils n'ont pas été signés pour préciser que quelqu'un qui a fait cette formation, il faut le maintenir à son poste... »*.

De notre point de vue, deux questions importantes semblent retenir l'attention des personnes interrogées :

3. La délivrance par l'ISSEG des diplômes pour ceux d'entre eux qui ne les ont pas encore obtenus et qui y voient un moyen de récompenser les efforts consentis pour la formation.

4. La reconnaissance par le ministère de tutelle à partir d'un acte officiel, du statut d'administrateur scolaire tel que signifié par la commande (avant le lancement de la formation en juin 1997).

Ce texte administratif est réclamé à la fois par les formés et l'institution de formation qu'est l'ISSEG qui verrait aussi son effort couronné et son statut de formatrice d'administrateurs scolaires reconnu.

En effet, depuis la fin du premier plan de formation et la délivrance des attestations de réussite globale pour les lauréats en 2000, l'ISSEG mène des démarches auprès du Ministère de l'Enseignement Pré Universitaire, commanditaire de la formation, pour la reconnaissance et la validation des acquis de cette formation.

¹ Au niveau de l'IRE ou de la DPE/DCE, un chef de section est l'adjoint direct de l'inspecteur ou du directeur.

Apprenants et formateurs sont unanimes que le meilleur moyen pour motiver les futurs apprenants et assurer la poursuite des activités de formation à distance ou de toute autre formation est la promulgation de l'acte qui prendrait en compte cette formation en administration scolaire dans le plan de carrière des formés. Et selon certains témoignages, « *si cette formation n'est pas valorisée par l'autorité de tutelle, cela risquerait de donner un coup d'arrêt à toute initiative de formation continue et même initiale au Pré-Universitaire* ».

Par ailleurs, la question relative à la valorisation de cette formation n'est différemment appréciée de la même manière par les formateurs et les formés que par certaines autorités de la Direction nationale de l'enseignement secondaire général. Les conséquences de cette divergence des points de vue sont les mutations, les limogeages et autres suspensions de cadres en cours de formation. Ce phénomène a été à la base de la plupart des abandons et des dysfonctionnements intervenus pendant le déroulement de la formation. Car les anciens ne continuaient plus la formation et les cadres nouvellement nommés qui prenaient la formation en marche ne bénéficiaient que d'une partie des modules.

Ce phénomène de va et vient a le plus souvent perturbé les prévisions établies par le DFPAGE et contrarié en quelques endroits les responsables chargés de piloter cette formation.

Ce sentiment d'incompréhension lisible et chez les formés et chez les formateurs, et même chez certains responsables des structures pédagogiques de l'ISSEG, semble justifiée. Car, comme le note Guy Le Boterf¹ « les responsables hiérarchiques ne s'engageront dans l'accompagnement de la construction des compétences qui doit suivre la formation que s'ils ont été impliqués dans les premières phases d'identification des besoins et d'ingénierie de la formation ».

Pourtant, ici, ce n'est pas le cas, car, dans cette formation en administration scolaire commanditée par le MEPU-EC employeur, certains responsables de l'administration centrale ont été impliqués dans toutes les phases du processus, depuis l'identification des besoins jusqu'à l'évaluation du plan de formation en passant par celle des apprentissages.

La crainte et en même temps l'intérêt que certains responsables de formation manifestent et expriment par rapport à la formation à distance des administrateurs scolaires sont liés notamment au fait que l'ISSEG, dans un proche avenir, envisage d'ouvrir un volet formation à distance pour la formation initiale et continue des enseignants du secondaire. Ce

¹ Guy Le Boterf, *L'ingénierie des compétences*, 2è édité, 1998/99, P. 249.

dispositif pourrait couvrir un public plus vaste, et si les questions relatives à la reconnaissance de la formation à distance et à la valorisation des diplômes délivrés, mais surtout à la reconnaissance du statut des « formés à distance » ne sont pas résolues au niveau du ministère de tutelle, l'avenir de la formation à distance risque d'être compromis à terme. C'est en tout cas ce qui ressort des entretiens avec la plupart des acteurs de la formation tant au niveau organisationnel qu'au niveau opérationnel.

D'autre part, en ce qui concerne le principe du maintien des administrateurs scolaires à leurs différents postes durant au moins la période de leur formation, les autorités de la direction nationale de l'enseignement secondaire général ne semblent pas être du même avis que les formateurs et les apprenants.

3. TROISIEME CHAPITRE : LES VISITES DE TERRAIN EN 2005

Dans l'ensemble, la formation a toujours eu une connotation positive, en dehors des appréciations générales comme « c'est une bonne formation ». Cette appréciation ne doit cependant pas faire oublier que, au moment du lancement de cette formation, les futurs apprenants voyaient son issue comme :

- Un moyen de reconversion qui assure un débouché après obtention du diplôme. Malheureusement, cette attente n'est à ce jour pas comblée puisque la formation n'a pas été encore valorisée. Donc, le passage du corps des enseignants à celui d'administrateur scolaire n'est encore pas réalisé ; il est toujours en souffrance.

Le non respect de cet engagement par l'autorité de tutelle met l'institution de formation et ses formateurs dans une position inconfortable. Ceci a pour conséquence immédiate la paralysie des activités du DFPAGE par le découragement des gestionnaires scolaires en activité à suivre toute formation professionnelle qualifiante. Une autre conséquence de ce non respect de l'engagement, c'est le blocage du lancement de la formation initiale préalable en administration scolaire en vue de la mise d'un vivier.

Les chefs d'établissement ont, par ailleurs, vus en cette formation une exigence d'un travail intensif, d'un exercice de responsabilisation et d'un apprentissage de la communication. Enfin, l'après formation est vue comme :

- Une situation de quasi-emploi, qui procure de la reconnaissance sociale par l'acquisition de nouveaux savoir-faire qui mobilisent toute l'équipe de direction dans la recherche de solutions aux différents problèmes que connaît l'établissement.

Lors des rencontres avec les directeurs communaux, nous avons compris que à force d'analyser des situations problèmes et de les recouper, ces cadres sont pleins d'expériences qui leur ont permis d'acquérir des compétences personnelles en matière d'administration scolaire. Si l'analyse permet cette acquisition personnelle, alors l'évaluation - jugement perturbe l'apprentissage et facilite seulement l'expression des conduites normatives apprises tout en intervenant sur le niveau d'estime de soi. Il faudrait donc se garder de croire que

l'évaluation en tant que telle puisse remplacer des séquences d'apprentissage. Malheureusement, au vu des connaissances scientifiques, les tests d'évaluation sont plus susceptibles de fixer le niveau des élèves pour autrui et pour eux-mêmes que de jouer un rôle d'apprentissage¹.

Dans le domaine de la formation professionnelle en revanche, il apparaît que le bilan de compétences associe un processus de formation à une démarche d'analyse personnelle aidée par autrui. L'évaluation jugement, loin d'être minimisée, a toute son importance dans l'esprit des cadres en formation. Pour l'illustrer, voici un exemple : au cours d'un entretien avec un Inspecteur régional de l'éducation, assidu à la formation, « nous lui avons dit qu'il n'avait pas réussi à un module alors qu'il l'avait réussi ». C'était tout juste pour voir sa réaction. Il s'est pris la tête et s'est interrogé sur le comment a-t-il pu faire pour ne pas réussir. Il avait l'air gêné et confus avec des traits tirés et quelques gouttes de sueur sur le front. Mais, lorsque nous lui avons remis une copie des résultats en lui annonçant que c'était juste pour vérifier sa réaction, c'est un « Ouf » de soulagement qu'il pousse, il se détend et esquisse un sourire.

Au regard de ce qui venait de se passer, j'ai déduit que cette forme d'évaluation était gênante pour des cadres d'un certain niveau. En formation d'adultes, si l'on veut qu'elle soit efficace et faciliter l'acquisition d'un climat relationnel agréable, alors, il faut la revoir en vue de l'améliorer. Car, une crispation sur les anciennes méthodes d'évaluation par rapport à des objectifs définis ne ferait qu'alourdir le climat social sans augmenter les performances des apprenants. Certes, le plan de formation vise des acquisitions fondées sur le transfert et la démultiplication.

Ces évaluations, ont-elles été faites pour rendre la formation plus sérieuse, ou pour davantage valoriser les formateurs et l'ISSEG, ou seulement pour imiter ce qui se développe dans les grandes écoles, où la sélection par l'excellence sert de norme officielle sans cesse plus affirmée ?

Cependant, une référence à des objectifs explicites permet de rompre avec l'évaluation normative fixée d'avance et vise une meilleure adaptation à l'évolution nécessaire des acquis. Elle permet de redéfinir en même temps les règles, en les explicitant, à un moment où les normes anciennes sont devenues contestables et instables.

¹ Claude Lemoine, *Comment l'évaluation peut-elle devenir formative ?* in Processus de l'évaluation individuelle et collective, Revue internationale : les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, C.E.R.S.E. Université de Caen, n°4/1995.

Mais, pour comprendre la propension grandissante à évaluer, il faut se détacher du cadre individuel pour la situer dans la logique des milieux sociaux qui la génèrent.

De l'évaluation des résultats à l'évaluation du processus centrée sur les activités en cours et le suivi des façons de résoudre un problème, il ressort que l'évaluation prend des formes diverses et s'intéresse à tous les secteurs de la vie sociale. Elle favorise un renforcement de la mesure pour savoir si les objectifs sont atteints, si la performance s'améliore. Elle favorise aussi le renforcement de la responsabilité personnelle par le fait de supposer que le résultat est dû à l'implication de l'apprenant dans son travail. Enfin, elle aide au renforcement du contrôle social par la mise en place de systèmes d'évaluation continue et comparative par rapport à un objectif donné. C'est ce qui la rend incontournable et inévitable en formation.

3.1 LES VISITES DANS LES DCE ET DANS LES ETABLISSEMENTS

En plus des établissements visités, nous sommes allés à la rencontre des Directeurs Communaux de l'Education pour recueillir leurs points de vues et voir comment les choses se passent à l'intérieur de ces directions qui ont la responsabilité de la gestion du système éducatif dans les structures déconcentrées.

Il ne faut pas se tromper car, tout n'est pas rose.

Tous les directeurs communaux rencontrés sont des universitaires. Ils ont tous aussi bénéficié de la formation des inspecteurs de l'enseignement élémentaire organisée à Dakar au Sénégal pendant deux années. Leur âge moyen est de 60 ans. Ils sont tous enseignants de formation et ont accédé à ces fonctions depuis au moins 15 ans.

Avant d'accéder aux fonctions actuelles, ils ont d'abord enseigné. Ensuite, ils ont occupé successivement les postes d'adjoint au chef d'établissement, de chef d'établissement et quelquefois de directeur pédagogique pour être enfin Directeur Communal/Préfectoral de l'Education.

Dans l'ensemble, ils ont tous été consultés par l'ISSEG en 1996 lors de l'évaluation des besoins de formation en administration scolaire. Selon eux, pour avoir tous suivi ladite formation, les objectifs n'ont été que partiellement atteints. Ce manque est dû à l'insuffisance de certains collègues et surtout à l'absence de moyens à la disposition des cadres dans la mise

en œuvre des programmes. Un autre aspect et non des moindres qui a empêché l'atteinte totale des objectifs est le manque de temps chez les administrateurs puisqu'ils sont régulièrement sollicités ailleurs pour gérer des imprévus. De sorte qu'ils éprouvent de sérieuses difficultés à faire le travail pour lequel ils sont au poste.

Dans leur majorité, les chefs d'établissement en tant qu'hommes de terrain, sont unanimes des changements positifs intervenus dans la gestion de leurs établissements depuis que cette formation a eu lieu. Les proviseurs et principaux ont su exploiter réellement la présence des animateurs pédagogiques dans leurs écoles pour faire des innovations pédagogiques. Ces progrès sont enregistrés dans la notation des élèves ou l'évaluation des enseignants lors de leur suivi. Il en est de même pour les techniques d'animation de groupe, la rédaction administrative et la nette amélioration des relations de collaboration entre le chef d'établissement titulaire et son adjoint.

Nulle part il n'a été occulté l'absence de moyens matériels et financiers à la disposition des chefs d'établissement. Ce manque est un facteur de blocage dans les écoles. Il est évident que les écoles manquent de salles de classes, de tables bancs, de fournitures, d'enseignants qualifiés. Cette crise est ressentie partout aussi bien dans la capitale qu'en régions. Là où il y a des enseignants (pour la plupart des contractuels), leur niveau de formation est en deçà des espérances. Leur remise à niveau est indispensable si l'on veut réussir à relever les défis.

Egalement, en raison des activités importantes et nombreuses des chefs d'établissement, il serait loisible que pour les prochaines formations qu'on en tienne compte. Certes, ils délèguent plusieurs activités à leurs adjoints directs et autres collaborateurs à la direction, mais là où leur présence est nécessaire, c'est un peu trop.

Soucieux de la recherche de la qualité, les directeurs sont inquiets de l'utilisation judicieuse des enseignants puisqu'il leur arrive souvent de constater au cours d'une inspection qu'un agronome est en train de donner un cours de français ou alors qu'un mécanicien de formation est chargé du cours de mathématiques. De tels comportements sont de nature à nuire à la qualité dans les écoles. Mais tout ceci est une conséquence du manque de moyens à la disposition des directeurs d'école.

3.1.1 LES RELATIONS ENTRE LES DCE ET LES CHEFS D'ETABLISSEMENT

A propos des relations entre les DPE/DCE et les chefs d'établissement, de même que la poursuite de la formation en administration scolaire, un Directeur Communal s'est confié à

nous en ces termes en 2005 : « Oui, nous sommes contents de nos chefs d'établissement puisque certains fournissent des gros efforts en dépit de l'importance du volume de travail qu'ils ont à faire. Je tiens à rappeler que ces chefs d'établissement ont reçu cette formation à deux niveaux. D'abord au niveau de l'enseignement secondaire, ça c'était pour les documents pédagogiques. Ensuite au niveau de l'ISSEG pour l'administration scolaire. Mais tous et leurs adjoints ne sont pas passés par là-bas. Donc, il y a quelques uns seulement qui ont reçu cette formation, par exemple ceux de Conakry. Le changement (entendez les mutations) opéré l'autrefois a mis beaucoup de chefs d'établissement au dehors à Conakry ici à cause de la présence d'élèves non bacheliers en Terminale. C'est environ une quinzaine de bons directeurs qui savaient bien travailler qui ont été écartés. Leurs remplaçants, ce sont des cadres qui n'ont pas reçu la formation en général. Donc, c'est pourquoi cette formation en administration scolaire doit être permanente tout comme la formation des inspecteurs. Moi, une fois en atelier national, je me suis demandé pourquoi on a arrêté de former les inspecteurs à Dakar quand on m'a dit qu'au Sénégal jusqu'à présent on continue de former les inspecteurs. Dans ce pays, vous pouvez trouver un maître en situation de classe alors qu'il est inspecteur de l'enseignement primaire.

C'est pourquoi je pense qu'on ne doit pas limiter cette formation à 33 préfectures ou 38 communes ; il faut la continuer. D'ailleurs, j'ai oui dire que l'ISSEG devrait rouvrir, tant mieux, ce serait très bien.

3.1.1.1 ORGANISATION DE LA FORMATION

Cette formation, je crois qu'on doit la faire à deux niveaux. Le premier niveau sera la formation à distance, envoyer les documents et les apprenants traitent les devoirs et les renvoient aux formateurs pour une correction. Le deuxième niveau, c'est profiter des congés ou alors des vacances, ne serait-ce que pour deux semaines, rencontrer l'ensemble des cadres qui doivent recevoir les formations par région au moins par préfecture pour permettre de poser des questions sur ce qui leur a semblé difficile. Apporter donc un plus.

Si l'ISSEG avait des moyens pour mettre en place un dispositif d'évaluation du transfert des connaissances, ce serait bien de faire des contrôles parce que cela permettrait aux gens d'être beaucoup plus attentif et beaucoup plus sérieux.

Tout ce qui touche à la formation aujourd'hui est important, parce il faut noter que si on ne reçoit pas ces formations là, on est étranger partout, même dans sa propre maison. Les choses ont changé, il faut donc être au pas de la science surtout pour nous les enseignants. Les jeunes qui sortent des écoles peuvent acquérir beaucoup de choses, mais nous qui sommes sortis il y a un peu longtemps, cette formation nous est absolument nécessaire et les autres d'approfondir la formation.

Lorsque je suis allé en Allemagne en 1989 pour une formation pédagogique, j'ai constaté la présence dans chaque quartier ou district d'un centre de formation continue où chaque cadre vient une fois par an pour une durée qui varie de une semaine à deux mois en fonction des besoins. C'est ainsi qu'on nous a expliqué qu'après la guerre en 1945, les plus grands intellectuels étaient du niveau cours moyen. C'est par la méthode de formation continue que ces cadres sont arrivés à un niveau respectable. Donc la création et la mise à disposition de ces centres de formation continue s'avèrent vraiment nécessaire.

Chez nous ici, nous devons prendre conscience de notre retard par rapport aux autres. J'ai lu comment on libelle les sujets en France dans plusieurs disciplines ; ce n'est plus la méthode traditionnelle. On donne le sujet et le bon enfant vomit tout ce qu'il a appris. Désormais ce sont les questions où l'enfant peut dire oui ou mettre une croix ; donc des questions d'intelligence et pas de questions de mémoire. Ça, vous les formateurs d'aujourd'hui, vous avez beaucoup plus de problèmes dans tout ça. Remettre le train à ce rythme là, ce n'est pas un petit problème.

3.1.1.2 LES DIFFICULTES DE LA GESTION

On s'occupe de tout sauf de la gestion de l'école. On gère un volet très particulier, en particulier, la violence, qui a fini par nous transformer tous en surveillants. Celle-ci est valable aussi bien pour les élèves que pour les parents. Je m'en vais vous donner un exemple de violence des parents que nous avons vécu hier. Un maître a donné un devoir à faire à la maison pour le week-end. Le lundi, il contrôle si le travail a été fait par les enfants et sanctionne ceux qui ne l'ont pas traité. Une fille était de ceux qui n'ont pas fait le travail et à l'image de ses camarades, elle a été sanctionnée. Elle file aussitôt pour alerter ses parents qui viennent immédiatement à l'école. Le père de la fille fait irruption dans la salle de classe

et frappe le maître devant ses élèves en guise de représailles pour faire justice à sa fille. Une telle situation est regrettable et c'est dommage ».

Evoquant la question relative aux facteurs de blocage au transfert, les directeurs ont cité en premier la charge administrative avant d'évoquer la négligence de certains directeurs d'école ou leur difficulté à se départir des vieilles habitudes.

Une Directrice déclare : *« J'avoue que si l'application était correcte de ce qu'on a eu à faire, on aurait pu atteindre nos objectifs mais tout n'est pas appliqué ; parfois ce sont les moyens qui sont insuffisants, parfois même ce sont des insuffisances des cadres à certains niveaux. Nous dirons alors que nos objectifs ne sont pas totalement atteints.*

Cependant, nous sommes quand même satisfait, car, il faut noter qu'il y a des changements surtout au plan pédagogique avec l'appui des animateurs pédagogiques au secondaire et des conseillers pédagogiques à l'élémentaire qui ont contribué fortement à l'amélioration de la gestion pédagogique des écoles.

3.1.1.3 DIFFICULTES DES CHEFS D'ETABLISSEMENT

Ces difficultés sont d'ordre matériel, puisque aujourd'hui dans chaque école, que ce soit au primaire ou au secondaire, il faut noter l'insuffisance des salles de classe. C'est ainsi que chaque salle de classe est occupée par deux groupes pédagogiques. Le directeur et son collectif lorsqu'ils arrivent le matin ne repartent que le soir. A cette insuffisance matérielle, il faut noter aussi celle relative au personnel. Si à Conakry par exemple, ce manque de personnel n'est pas très ressenti, il n'en est pas de même pour les établissements de l'intérieur qui manquent cruellement d'enseignants. De manière générale, la qualité de ce personnel laisse souvent à désirer. Ce manque a été à la base de l'utilisation anarchique du personnel en ne tenant pas compte des spécialités. Par exemple, des jeunes formés en mécanique se voient confiés des cours de mathématiques ou de physique ; des économistes ou des journalistes contraints d'enseigner le français. Je crois que si les enseignants étaient utilisés en fonction de leurs spécialités, on allait connaître une bonne amélioration. Mais lorsqu'un ingénieur agronome ou un Conseiller Technique Agricole ou un biologiste enseigne le français sans avoir au préalable reçu une formation spécialisée à l'ISSEG, alors s'il vous arrive de vous rendre dans une classe, vous verrez du tout, c'est-à-dire du n'importe quoi, des défis qu'il faut absolument relever.

Franchement, le prix ne se fait pas correctement ; on cherche à employer des gens pour qu'ils aient un emploi dans un domaine ; c'est ce qui rend très difficile la qualification au niveau de cet enseignement ».

Quant aux facteurs favorables, tous ont parlé d'abord de la volonté affichée des chefs d'établissement à apporter des changements réels dans leurs écoles par le biais des innovations. Pour y arriver, ils ont besoin d'être épaulés tant au plan pédagogique que matériel.

Malgré le manque de moyens financiers ou matériels à mettre à la disposition des chefs d'établissement, certains directeurs accompagnés de leurs chefs de sections chargés du secondaire, ont fait le tour des collèges et lycées de leur ressort. L'objectif d'une telle mission est de sensibiliser. Le message aux principaux et proviseurs est clair : nul ne doit enseigner pour venir seulement donner un cours en vue de mériter un salaire à la fin du mois. Une telle attitude est dangereuse pour l'avenir du pays. Ne doit pas enseigner qui le veut ou qui a envie. Il faut connaître et apprendre à communiquer pour enseigner. C'est pourquoi, un appui pour la formation est à encourager puisque toute réussite dépend en partie de la formation.

Contents de leurs chefs d'établissements, les directeurs ont exprimé le souhait de voir l'ISSEG reprendre cette formation avec l'appui de l'Etat. Prenant exemple sur les Sénégalais, ils ont dit que lors de la remise de leurs diplômes, les autorités sénégalaises leur ont affirmé qu'ils n'ont fait que lever le lièvre pour les guinéens, à eux de le poursuivre. Autrement dit, une formation ne s'arrête jamais et c'est pourquoi au Sénégal, on peut trouver un instituteur en situation de classe alors qu'il est inspecteur de l'enseignement élémentaire. Donc, le diplôme n'est pas synonyme de fin de formation.

Concernant la poursuite de cette formation, les responsables du système souhaitent qu'elle soit réalisée sous deux aspects : le premier sera sous forme d'enseignement à distance avec l'envoi de supports aux apprenants tandis que le second se fera sous forme de regroupement d'une quinzaine de jours dans un lieu qui sera à déterminer en vue de permettre d'éclairer les zones d'ombre et de favoriser des échanges entre apprenants et entre formateurs et apprenants en vue de mieux la qualifier. L'éducation au service du développement est à ce prix puisque il ne saurait y avoir de développement sans les cerveaux et pour avoir les cerveaux, il faut former. En d'autres termes, les analphabètes peuvent conduire à l'indépendance mais pas au développement.

Un souci dans l'esprit de tous, c'est la reconnaissance de cette formation par sa prise en compte dans le développement de carrière comme prévu lors du lancement et si possible la naissance du corps des administrateurs scolaires. La création de ce corps est une autre manière de sauver le système.

Si ce corps avait vu le jour par exemple, on ne se serait pas débarrassé de cette façon de ces nombreux chefs d'établissement chevronnés, lauréats de la formation et qui ont fait des preuves dans leurs écoles pour plus d'une décennie. Ils seraient couverts par la corporation et auraient droit à des recours.

3.1.2 LES VISITES DANS LES ETABLISSEMENTS

Le travail d'observation que nous avons effectué nous a conduit successivement dans les établissements suivants : Collège de Kipé, Lycée de Kipé, Collège de Ratoma et au Lycée 2 Octobre. Les trois premiers établissements sont tous situés dans la Commune de Ratoma qui est l'une des cinq communes urbaines de la capitale Conakry tandis que le quatrième est situé dans la commune de Kaloum au cœur de Conakry. C'est dans cette Commune que se trouve l'administration guinéenne : Ministères, Ambassades, Sociétés et Entreprises, Présidence.

Commençons tout d'abord par le lycée 2 Octobre, situé non loin de la Présidence de la République, dans la cour du Ministère de l'Education. C'est un établissement public de renom qui a vu le jour en 1904, c'est-à-dire 6 ans après l'entrée de la Guinée sous la tutelle française en 1898. Avec la généralisation de l'enseignement dans les colonies, cet établissement qui n'était pas sous la responsabilité de l'église, est devenu Ecole Primaire Régionale de Conakry, puis Ecole Primaire Supérieure de Conakry avant d'être baptisé à nouveau à l'indépendance Collège, puis Lycée 2 Octobre, en souvenir du jour de l'accession du pays à l'indépendance.

Cet établissement a profité de sa situation géographique et stratégique pour accueillir les enfants des dignitaires de la première République. Cela se comprend dans la mesure où c'est à Kaloum que se trouve l'administration. La plupart des fonctionnaires et leurs familles sont logés à Kaloum et tous avaient le complexe de voir leurs enfants partir du cœur de la capitale pour la banlieue pour étudier à moins que ce ne soit à l'Université qui se trouve fort heureusement en banlieue dans la Commune de Dixinn.

Par conséquent, c'était l'école la plus proche des habitations des hauts fonctionnaires de l'Etat. En raison de cette proximité, le problème de transport pour se rendre à l'école ne se posait pas. La plupart des parents, en se rendant à leur travail, déposaient leurs enfants. Sur ce plan, le suivi des enfants par les familles est assuré. Elle recevait d'office tous les enfants de Kaloum admis au collège sauf ceux qui voulaient faire des branches techniques : Mécanique, Electricité, Génie,...qui étaient orientés au Lycée 2 août à Donka.

Elle était meilleure puisque les enseignants qui servaient étaient choisis parmi les meilleurs de même que pour les élèves. Elle a failli être une école sélective pour tous même au moment de l'enseignement de masse.

Avec l'accroissement des effectifs à Kaloum et pour faciliter la transformation de cette école en lycée, d'autres établissements ont vu le jour à Kaloum. C'est le cas des Collèges du 14 Mai, de Boulbinet 1 et de Boulbinet 2 situés dans la cour de la Présidence et du Lycée 28 Septembre. Ce n'est que cette année que le Collège 28 Septembre a été érigé en Lycée et le 2 octobre s'efforce à préserver sa célébrité.

Dans la Commune de Dixinn, en banlieue, le lycée 2 août né sur les vestiges des anciens lycées classique et technique de Donka de l'ère coloniale a fait le contrepoids du Lycée 2 octobre en le concurrençant fortement. Ici, ce sont les filières techniques qui dominaient. Mais les différents chefs d'établissement qui s'y sont succédé l'ont rendu tellement célèbre qu'il a suscité de l'admiration par tout un peuple au point qu'à l'échelle nationale tout élève avait envie de passer par le Lycée 2 Août. Les parents fonctionnaires mutés à Conakry ou, servant en province, mais ayant une attache familiale à Conakry, se bousculaient pour y envoyer leurs enfants.

Ces établissements (Lycée 2 octobre et le Lycée 2 Août) furent grands.

Avec l'avènement de la 2^{ème} République en 1984, les écoles privées ont vu le jour. L'Etat a restitué à l'église ses écoles qui lui avaient été confisquées par la révolution. Donc, de nouvelles concurrentes ont vu le jour avec la résurrection de ces écoles appartenant à l'église et qui fonctionnent aujourd'hui à merveille.

Dès l'instant où parents et élèves sont toujours à la recherche de la "meilleure école", la notoriété du lycée 2 octobre commence à baisser actuellement à cause de la présence des écoles comme Sainte Marie ou Saint Georges qui sont qualifiées d'efficientes et efficaces au regard des résultats aux différents examens qu'elles enregistrent chaque année.

Malgré la recrudescence d'écoles privées de renom à Conakry, le lycée 2 Octobre garde une bonne partie de son prestige d'antan. Le sérieux et la discipline qui caractérisent cette école

font que les résultats aux examens sont encore satisfaisants pour la plupart des élèves et de leurs parents.

En outre, le choix porté sur le lycée et les deux collèges dans la Commune de Ratoma tient au fait que ce sont des écoles de banlieue réputées de difficiles particulièrement au Complexe scolaire de Kipé.

Le Collège de Ratoma n'échappe à cette règle en raison de sa situation géographique en bordure de mer dans un quartier populaire sans aucune protection (clôture).

Malgré toutes ces conditions existentielles pénibles, les chefs de ces établissements ont réussi à y ramener le calme et la sérénité. A la place de la peur et du stress quotidien, c'est désormais le goût pour les études et la lutte contre la violence sous toutes ces formes qu'on y retrouve. Les résultats positifs aux différents examens ces dernières années l'attestent. Ce sont entre autre, les raisons qui nous ont conduit dans ces écoles afin d'en savoir plus sur la recette de ces chefs d'établissement.

Ces directeurs d'école sont tous des produits de l'université guinéenne. Ils ont une moyenne d'âge de 53 ans. Leur ancienneté dans la fonction varie entre 5ans pour le plus jeune et 20 ans pour le doyen, soit une moyenne de 13 ans.

Dans l'ensemble, ils sont contents de ce métier qu'ils exercent non sans difficulté mais avec courage. A en croire leurs déclarations, il semble que cette fonction de chef d'établissement est exaltante. A l'image de leurs Directeurs Communaux, ces chefs d'établissement, avant d'accéder à cette fonction, ont tous enseigné avant d'être nommés adjoint pour enfin devenir principal ou proviseur.

S'agissant de cette formation en administration scolaire, un seul n'a pas été consulté lors de l'évaluation des besoins de formation puisqu'il n'était pas encore nommé. Cependant, ils ont tous suivi la formation et ont été lauréats sauf un seul qui a repris les modules qu'il a ratés. Parmi les chefs d'établissement rencontrés, un seul a bénéficié des séminaires de formation organisés par la Direction nationale de l'enseignement secondaire en 1993 et 1994. Pour les autres, cette présente formation assurée par l'ISSEG est la première.

Abordant les objectifs et contenus, il semble que les objectifs étaient pertinents et les contenus appréciables. A travers les cours envoyés, tous les secteurs de l'administration de l'éducation ont été abordés allant du montage d'un projet à la tenue d'une réunion. Le Principal du Collège de Kipé nous a confié : *« on dirait que les formateurs étaient au courant de nos problèmes en rédigeant et en envoyant les cours puisque à chaque fois que je recevais un cours, il*

y avait dedans un thème qui m'apportait la solution à un de mes problème que j'avais dans les bras. C'est vous dire jusqu'où cette formation a atteint ses objectifs. Tous les aspects de la vie d'une école ont été touchés. En fait, ces cours ont été une découverte pour nous et les supports ont constitué notre embryon de bibliothèque personnelle. L'échelonnement des connaissances était formidable».

D'après un chef d'établissement, « *nos directeurs se sont même amusés à comparer ces cours et ceux qu'ils avaient eus à Dakar. Ils ont trouvé ces cours sont nettement au-dessus avec des exemples de terrain. Ce sont des cours pratiques tandis que ceux de Dakar étaient trop théoriques. Après cette comparaison, les Directeurs qui traînaient les pas se sont empressés de prendre les cours et de faire les devoirs à eux demandés. Ils nous l'ont dit au cours d'une réunion et nous ont invités à suivre la formation* ». Les formateurs ont été bien appréciés dans leur pragmatisme andragogique. A travers leurs explications claires lors des regroupements, ils ont suscité l'admiration de tous.

S'agissant de la démultiplication en vue d'apporter des changements dans la gestion de l'école, les chefs d'établissement ont déclaré avoir approché certains collaborateurs et donné des explications sur la façon de faire certaines choses comme par exemple la rédaction administrative ou le classement. Nous avons entretenu nos collègues sur le thème portant sur la violence en milieu scolaire et tas d'autres choses. A chaque fois que l'occasion se présente, on est là pour expliquer au cours de nos réunions. Ils ont souligné que faute de temps et de moyens, ils ne pouvaient réunir le personnel en séminaire pour le former car, pour organiser une session de formation, il faut du temps.

Quant à des changements dans les écoles, bien sûr qu'il y en a eu de positifs depuis cette formation. Si nos écoles ont eu un renom aujourd'hui disent-ils en substance, c'est en partie grâce à cette formation. C'est dire que nous avons pu traduire en actes sur le terrain la plupart des cours théoriques reçus. Nous avons eu des adjoints qui étaient inscrits dès le début à la formation et qui l'ont négligée. Mais lorsqu'ils ont vu ce que nous étions capables de faire depuis cette formation, les changements opérés en nous-mêmes et notre langage qu'ils ne comprenaient plus, ils sont vite partis se faire réinscrire pour se former. Heureusement pour eux que la porte n'était pas encore fermée.

Le Proviseur du lycée de Kipé est même allé plus loin en 2005 en affirmant : « *J'ai cherché à mettre en place ou je cherche ce qu'on appelle la **coordination pédagogique**. On en a parlé dans l'un des documents que vous nous avez envoyé, on a arrangé pour essayer de faire*

*une petite inspection quand même. Et on appelle ça la grille d'observation qui permet au proviseur de voir dans les classes comment les choses se font. C'est à partir de ces évaluations que j'ai essayé de mettre en application la grille d'observation qui se trouvait dans nos cours. J'ai profité de cette présence massive d'animateurs pédagogiques (13) dans mon établissement pour élaborer le projet de coordination pédagogique. C'est ainsi que j'ai essayé de mettre au point plusieurs documents d'ordre statistique. Donc, quand il y a un travail technique à faire, j'associe tout le monde et j'explique largement puisque je n'ai pas les moyens d'organiser des séminaires. C'est de cette façon qu'avec mes pairs, nous avons mis au point un autre document que nous avons appelé "**Manifeste de candidature au bac**" afin de nous éviter le désordre de Conakry dans la gestion des candidats. Voilà un exemple de documents que nous avons produits dans le cadre de la démultiplication. Il y a bien d'autres petits trucs de ce genre relatifs à la gestion des compositions ou des notes des élèves et de leurs moyennes. Sur cet aspect, au regard des plaintes formulées par les élèves contre des professeurs, nous avons pris les devants. C'est aussi une manière pour moi de connaître le niveau des élèves, les cumuls ou l'effectif réel d'une classe ».*

Il n'y a plus de problèmes en ce qui concerne la délégation des pouvoirs dans les établissements. Les rôles sont répartis en fonction des postes certes, mais ceci n'empêche que les chefs d'établissement délèguent et apprécient. C'est par exemple la rédaction administrative, la représentation à une manifestation ou réunion, ...

Evoquant les attentes, chacun des chefs d'établissements visait d'abord son amélioration professionnelle personnelle avant d'évoquer la reconnaissance de la formation et sa prise en compte dans le plan de carrière.

A ce niveau, les objectifs n'ont été que partiellement atteints puisque l'autorité tarde toujours à respecter l'engagement pris lors du lancement de la formation à savoir sa prise en compte dans le plan de carrière. Toujours est-il qu'il y a eu acquisition de connaissances et de nouvelles compétences. Il va de soi que nous avons beaucoup amélioré nos capacités de gestion. Mais on espérait réellement un changement de statut. Nous sommes mêmes surpris que des lauréats aient été écartés de la gestion du système pour des fautes bénignes.

Cette attitude de l'autorité est un obstacle à la continuation de la formation. Elle est une forme de blocage au transfert des connaissances puisque les chefs d'établissement se trouvent choqués et déçus par une telle mesure. Jusque là, ils avaient espoir mais à présent, l'espoir s'est transformé en désillusion, en désespoir, la patience en passion.

En fait, le Département (entendez, le Ministère) s'est comporté c'est comme si ce n'était que des volontaires qui sont venus à une formation dont ils souhaitent la reconnaissance. Alors que dans les faits, cette formation est une commande institutionnelle.

Une question que les chefs d'établissement ont posée et pour laquelle nous n'avons pas la réponse, est « *Pourquoi piétiner la formation ?* ».

C'est l'absence de réponse à cette question de la part des formateurs qui les met dans une position inconfortable. Nombreux sont les apprenants qui savent que nous sommes leur trait d'union avec le ministère. Ils nous dit : « *c'est vous qui nous avez formé. Si notre formation n'a pas été reconnue jusqu'à présent, c'est parce que vous ne vous êtes pas battu au Ministère* ». C'est comme si les engagements de leur ministère dépendaient en partie des formateurs et qu'un non respect de ces clauses était intimement lié au désintéressement de l'institution de formation. Or, la mission des formateurs est de former et à chaque fois qu'on nous le demande, nous prodiguons des conseils sous forme de note technique à l'autorité. La prise de décision incombe aux autorités.

Malgré cette déception, l'unanimité se dégage sur la volonté de voir cette formation se poursuivre comme pour dire d'après un proviseur « *que toute nation s'identifie à son école et toute école à son directeur* ». Les chefs d'établissement souhaitent que cette formation continue et qu'elle soit généralisée à l'ensemble des encadreurs du système depuis les écoles jusqu'au niveau de l'administration centrale au Cabinet.

Abordant les difficultés, les chefs d'établissement ont évoqué des difficultés de tous ordres comme par exemple avoir des adjoints qui n'ont pas reçu la formation, le départ par promotion de ceux qui ont bénéficié de celle-ci avant d'évoquer le manque de moyens (ressources humaines, matérielles et financières). Certains établissements se trouvent dans un dénuement total. Pour résoudre les problèmes d'ordre matériel, on fait souvent recours à la « débrouillardise ».

Les effectifs dans ces établissements oscillent entre 3500 et 5000 élèves. Chacun des chefs d'établissement est assisté de deux (2) adjoints. Dans tous les établissements visités, 60% du personnel enseignant est constitué de vacataires au niveau académique peu enviable. Parmi ces contractuels, très peu se font le souci d'une qualification professionnelle en vue d'avoir la main comme on a coutume de dire. Cette activité est pour certains contractuels un passe temps en attendant d'avoir mieux. Ceci est très dangereux pour l'avenir du pays puisque le niveau et la qualité de l'enseignement s'y trouvent fortement affectés.

Pourtant, les chefs d'établissement veulent innover et dans un tel contexte, ce n'est pas facile même quand on a la volonté. Or, l'on sait qu'il n'est pas aisé de mettre une innovation en place surtout lorsque des intérêts personnels sont mis en jeu. On est confronté aux résistances au changement, des résistances inhérentes à tout nouveau projet. A force de persévérer, tout le monde finit par accepter le changement. Mais, pour cela, faudrait-il disposer de moyens suffisants !

Les résultats aux différents examens nationaux (Brevet et Baccalauréat) traduisent le sérieux qui prévaut dans ces établissements. D'après le Principal du Collège de Kipé, *« ces trois dernières années au nous avons connu des résultats appréciables au Brevet par rapport aux deux années d'avant. A comparer les résultats, nous disons qu'il y a eu une nette amélioration puisqu'en 2004 nous avons obtenu 57% d'admis »*.

« Pour ces résultats, on est content. On aurait voulu mieux avec des élèves plus performants puisque j'ai l'impression qu'on repêche beaucoup ».

D'après le Proviseur du Lycée de Kipé, les résultats au baccalauréat pour ces dernières années sont les suivants :

- *« En 2003, j'ai eu 69% au bac ; ces résultats étaient relativement élevés.*
- *En 2004, j'ai eu 52,51% avec 49,07% chez les filles. Au niveau du 2^{ème} bac, les jeunes ont mieux travaillé : 59,82% d'admis pour 56,27% de filles et au bac 1, le pourcentage était de 45,84% d'admis avec 43,82% de filles.*

Filles et garçons sont en compétition ; c'est cette émulation qui est en train de prendre le pas sur la violence dans mon établissement. Nous voyons que les écarts entre les deux sexes ne font que se rapprocher.

L'écart que l'on peut constater entre les résultats de 2003 et ceux de 2004 est dû au fait qu'en 2003, pour des raisons d'ordre politique (année électorale), il y a eu repêchage.

Je vous rappelle qu'en 1998, j'ai eu 79% d'admis au Bac à Faranah et j'étais le 1^{er} de la Guinée.

Toujours est-il que si en 2003, certains candidats ont bénéficié des largesses des dirigeants, il n'en a pas été pour l'an dernier, en 2004. Mon lycée a enregistré le 1^{er} bachelier du pays de même que le 1^{er} lauréat. Tout ceci ne peut s'obtenir sans une cohésion, sans un esprit d'équipe et une volonté de réussir; bref sans un environnement social favorable.

Depuis 2002/2003, le taux de redoublement est en chute libre dans ces écoles. Il est passé de 35% à 27% en 2003/2004 et il est actuellement de 18% pour 2004/2005. Dans des options comme en mathématiques, il est tombé à 2% tandis que le pourcentage des triplants est de 5%¹. Il est évident que l'objectif est d'avoir 0 doublants pour que tous les élèves qui y entrent aillent à l'université ou dans une école professionnelle ».

A la question de savoir si les chefs d'établissement pensaient avoir réussi à changer quelque chose dans la vie de leur établissement, la réponse était partout affirmative, Oui.

A cet effet, nous vous livrons des extraits des déclarations du proviseur du lycée de Kipé.

- *« Le complexe scolaire de Kipé par exemple, réputé avant pour sa violence depuis la rue jusque dans les classes est devenu à présent un lieu où la violence appartient désormais au passé. Le changement que nous avons opéré a commencé d'abord par les enseignants qui ont été sensibilisés et formés à l'extinction de la violence par une culture de la paix. Je pense que ceci est une bonne chose.*

Sur ce plan, Je suis certain d'avoir fait quelque chose. J'ai réussi à cultiver le sentiment d'appartenance tant au niveau des élèves que celui du corps professoral ; autrement dit, j'ai fait un travail de fond sur l'image de l'école. Celle-ci a été ma première préoccupation, j'ai essayé de la vendre positivement et ça a marché.

- *Les élèves de ce lycée appartenaient tous à des clans. Chacun venait avec un bout de quelque chose pour sa propre sécurité dans son sac. Ils venaient armés. Des élèves ont été pris ici avec des armes à feu (revolvers) de leurs parents. La drogue n'était un secret pour personne et pour preuve, en voici des sachets de drogue qui m'ont été déposés par les élèves. A présent, les armes et les couteaux ont disparu de l'école.*

Deux années plus tôt, si vous veniez ici à pareil moment, s'il vous arrivait de rentrer, vous ne pouviez pas tenir sous l'effet de la drogue. Vous inhaliez suffisamment. Là où il y a le cocotier que vous voyez dans la cour, c'était leur « Tora Bora ». Cet espace était réservé à un clan spécialisé dans la consommation et la vente de la drogue "les barons".

Présentement, vous voyez, il n'y a personne. Je ne peux pas vous dire qu'ils ont cessé leur consommation, mais plus dans l'enceinte de l'établissement. Si quelqu'un s'y hasarde et qu'il soit pris, ce n'est pas la police ou la gendarmerie qui vont trancher. Le règlement se fait dans mon bureau et avant de ressortir, l'élève nous dira toute la vérité après une sensibilisation.

¹ Statistiques de la Direction de l'Education de la Ville de Conakry, Rapport de rentrée 2004/2005.

Lors de cette sensibilisation, nous disons au jeune pourquoi il est à l'école et qu'est-ce que ses parents attendent de lui et qu'est-ce que la Guinée attend de lui.

Après cette sensibilisation, l'élève nous signe un engagement. Ainsi, même s'il doit fumer après, en tout cas ce ne sera pas dans la cour de l'école. Et comme mon objectif est d'y mettre de l'ordre et de sécuriser les enfants dans l'enceinte, je veille au grain.

- *Mon équipe et moi avons réussi aujourd'hui au travers cette sensibilisation à faire comprendre aux élèves que l'école est comme un lieu de culte à l'image de la mosquée ou de l'église. C'est une chose sacrée qu'il faut respecter et entourer de tous les soins. Ce qui est intéressant, c'est que le message est passé, il a été compris.*

- *Du côté des professeurs également, la confiance est rétablie entre eux et leurs élèves. La preuve, c'est que maintenant un professeur qui entre en classe pour son premier cours se présente et décline son identité alors qu'avant ceci ne se faisait pas par peur de représailles. Même entre professeurs la confiance était entamée.*

A présent, j'ai une main franche tendue à tout le monde, collègues et élèves pour constituer une famille au sein de l'école. Dès l'instant où nous sommes conscients que tout ce qui est là est à nous tous, le sentiment d'appartenance est en train de faire du chemin.

- *Après le sentiment d'appartenance, nous venons à l'esprit de solidarité. Actuellement, si à 18 heures, vous êtes ici, vous verrez un groupe de jeunes venir ramasser tous les papiers et autres ordures qui traînent dans la cour afin de rendre l'école propre pour le lendemain.*

Lorsqu'un problème se pose dans la cour ou au portail, nous nous y rendons et nous essayons de nous faire comprendre pour calmer. Nous avons été témoin de la présence de photographes clandestins aux abords de l'école et le problème a été résolu devant nous à l'amiable. L'élève qui était à la base de cet incident est venu dans le bureau du proviseur, reconnaître sa faute et présenter ses excuses à la direction. Cette prise de conscience du tort qu'on fait à ses camarades et la manière de présenter les excuses, j'ai bien apprécié. C'est le meilleur chemin vers la pacification de l'école.

- *Un autre point positif, c'est que contrairement à plusieurs collègues, j'assure des cours. Sur ce plan, enseignants et élèves savent qu'ils ne peuvent pas me tromper au point de vue formation. J'assiste les élèves en difficulté dans certaines matières. Donc, les*

élèves disent partout que leur proviseur n'est pas un bureaucrate et s'il est là c'est pour aider les élèves puisqu'il enseigne ».

Un autre chef d'établissement sur la question nous a confié : *« Oui, nous faisons le maximum pour suivre nos élèves jusque dans les classes et éviter que ceux qui sont à la plage ne viennent perturber ceux qui suivent les cours. Nous faisons le gendarme pour aider ceux qui veulent travailler ».*

Tous les chefs d'établissement travaillent en partenariat avec l'APEAE qui s'implique réellement dans la lutte contre la violence, l'absentéisme à l'école et la restauration, voire la construction et l'équipement de certaines salles de classes.

« Dans l'organisation des compositions, nous avons supprimé le principe d'arrêter les cours pour évaluer. Désormais, cours et compositions vont de pair et ceci est une nouveauté qui nous a permis d'avoir presque tous les enfants en classe ». Cette mesure a été saluée par les enseignants et la DCE.

Dans le souci d'améliorer la gestion du système éducatif, les chefs d'établissement souhaitent voir cette formation continuer et se généraliser à l'ensemble des postes au lieu de s'arrêter à un niveau. L'attribution de diplôme aux lauréats serait aussi une forme de reconnaissance tandis que la formation continue va faciliter la continuité dans la carrière.

Si certains au niveau de l'administration centrale pensent à tort ou à raison qu'elle n'a pas été efficiente, ceci est une faiblesse. Car, il faut être compétent pour produire des compétents.

L'amélioration du système passera nécessairement par la mise en place de la formation initiale en vue de mettre en place le vivier d'administrateurs scolaires et l'appui à la formation continue. Les nouvelles formations tiendront compte des différents changements intervenus ou en cours dans les postes.

Dans nos établissements, il serait loisible de travailler avec des enseignants titulaires et compétents. En instituant la formation continue des enseignants, la remise à niveau ne posera pas tellement de problèmes avec les titulaires contrairement aux contractuels. Or, ce n'est que par le biais de la formation que l'on parviendra à améliorer la qualité des services au sein du système éducatif.

Pendant nos observations de terrain, nous avons été surpris de constater que malgré les changements qui ont été évoqués, l'absence presque totale de planning d'activités. Dans le cadre de ce transfert, nous nous attendions à trouver sur place des documents pédagogiques

indispensables au bon fonctionnement des collèges et lycées. Il est vrai qu'on en a rencontré quelques uns par endroit mais pas tous et partout.

De notre point de vue, ceci est grave puisque l'objectif de cette formation était de rendre le cadre plus efficace au poste. Il est vrai qu'il y a une certaine efficacité puisque rien n'est formalisé, on risque de nous retrouver à la case départ en 1996 où c'est la routine qui était la commune. Chacun imitait à l'identique ce que faisait l'autre. Nous pensons que les chefs d'établissement doivent se départir de l'idée qu'ils sont surchargés et qu'ils n'ont pas le temps de faire ceci ou cela.

Au contraire, lorsqu'on est submergé, un journal de bord et un planning des activités à réaliser deviennent nécessaires, indispensables. S'ils sont surchargés, c'est peut-être parce qu'ils n'ont pas fait l'effort de respecter les consignes contenues dans la planification des activités et la gestion du temps.

Certains directeurs communaux, au lieu de flétrir un tel comportement, défendent les chefs d'établissement en les confortant dans cette position de surchargés comme pour dire que les innovations ce n'est pas pour maintenant.

Si dans un établissement de 5000 élèves, le chef d'établissement a pu nous montrer un planning annuel de ses activités qui a été à son tour découpé en trimestres alors, comment se fait-il que dans un établissement de 3000 élèves se trouvant à peu près dans les mêmes conditions, qu'on se dise submergé?

Dans ce même gros établissement, les documents pédagogiques tels que les registres de rentrée, de fermeture, de notes, d'appels, de fournitures ou de gestion des stocks nous ont été montrés. Pourquoi ici et pas chez les autres ?

Pour réussir, la personnalité du chef d'établissement entre en jeu et la volonté et la persévérance doivent être ses compagnons. Et pour y arriver, chacun à son poste doit se départir des vieilles habitudes qui font piétiner ou reculer. C'est vrai qu'on a besoin des moyens matériels pour fonctionner, mais la réussite n'est pas absolument tributaire de ces moyens. L'esprit de sacrifice doit prévaloir. Faire du sur place dans le contexte actuel à l'éducation, serait sacrifier des générations. Ceci est à éviter absolument.

Ce sont autant de raisons qui font que pour une gestion efficace des établissements, les nominations partisans doivent cesser au profit de cadres qui vont subir un concours pour recevoir une formation initiale avant d'être au poste. Nous pensons qu'avec cette voie les

tâtonnements cèderont la place à l'efficacité. Que la formation ait lieu avant la prise de service et qu'elle continue pendant le service ; donc une formation avant et pendant l'activité.

Pour plus d'objectivité, après les chefs d'établissement et leurs directeurs, nous avons rencontré des lycéens et des enseignants pour recueillir leurs points de vue sur certaines questions qui nous paraissent intéressantes et qui peuvent contribuer à l'amélioration de la qualité dans les établissements.

Les formateurs furent présentés au départ, comme des facilitateurs qui incarnent une relation au savoir plus ou moins détachée du monde professionnel puisque leurs modes de relations avec les apprenants et leurs méthodes pédagogiques déroutent au début de la formation, car les apprenants ont tendance à tout apprendre de la part des formateurs, comme en présentiel.

Pourtant, l'autonomie suscitée a provoqué une solidarité chez les chefs d'établissement qui à la fin de la formation valorisent de telles pratiques après que les études de cas leur aient fait prendre conscience du bénéfice qu'ils avaient pu en tirer.

Ils parlent alors de leurs formateurs en les opposant aux enseignants qu'ils ont connus en milieu scolaire et dont le souvenir est le plus souvent négatif.

D'une manière générale, les chefs d'établissement évaluent la formation de façon très positive et la considèrent comme un apprentissage efficace par opposition aux pratiques pédagogiques qu'ils ont connues à l'école. En effet, cette formation a permis aux chefs d'établissement d'atteindre un double objectif : assimilation des connaissances et apprentissage axé sur la performance.

Quant au remplacement de certains chefs d'établissement lauréats de la formation, un chef d'établissement déclare : *« Oui, j'avoue que cet Arrêté ministériel a surpris tout le monde. Des collègues très chevronnés ont été sévèrement sanctionnés. C'est vrai que des non bacheliers ont été retrouvés en classes de terminale et des non admis au brevet en 11^e année. Mais je crois que la sanction n'est pas proportionnelle aux fautes commises. Car, le plus souvent, cette catégorie d'élèves nous est envoyée lors des transferts avec des papiers en bonne et due forme. Les chefs d'établissement, il faut l'avouer, n'ont pas le temps de vérifier tout ça. Lorsqu'un élève passe son brevet à N'Zérékoré, il arrive avec son livret qui est bien rempli avec toutes les bonnes appréciations, quand l'autorité nous l'envoie, on ne peut que l'inscrire puisque son transfert est officiel.*

Pour cet acte ministériel, nous avons été franchement déçu. C'est dommage que des collègues se soient rendus coupables de tels actes. Mais je pense que la sanction a été très sévère.

S'agissant de la prise en compte de notre formation dans le développement de carrière, nous pensons qu'elle finira par arriver un jour. C'est une question d'homme et de compréhension. Nous attendons ».

Il semble qu'une reconnaissance de la formation serait susceptible d'apporter une aide complémentaire dans la gestion des établissements et éviter les blocages affectifs ou le découragement. Une reconnaissance serait un réconfort pour l'ensemble des chefs d'établissement dont la confiance en soi n'est pas à établir mais à restaurer et qui ont besoin de repères pour rétablir une image de soi fortement dévalorisée. C'est pour ces raisons que l'engouement des chefs d'établissement pour la formation en administration scolaire s'est effondré. En même temps, formateurs et institution de formation se sont sentis trahis et fragilisés par le commanditaire de la formation. Pourvu que ce blocage ne soit que passager.

3.1.3 LE PROCESSUS DE PRISE DE DECISION

Les établissements d'enseignement visités sont des établissements publics, donc régis par les lois et règlements en vigueur en matière d'éducation et d'enseignement en Guinée. Leur gestion est confiée en premier lieu au chef d'établissement assisté d'un ou de deux adjoints, d'un conseiller à l'orientation, d'un secrétaire archiviste et des enseignants.

Il existe dans chaque établissement secondaire des organes consultatifs qui sont :

- 1) Le Conseil de discipline
- 2) Le Conseil des professeurs
- 3) Les Groupes techniques.

Le Conseil de discipline par exemple, est composé de la manière suivante :

- Président : le chef d'établissement
- Secrétaire : le censeur ou le directeur des études
- Membres : le surveillant général, les professeurs principaux et le délégué syndical.

C'est au niveau de ces organes consultatifs que les décisions importantes concernant les élèves et les enseignants sont débattues et prises. C'est un processus démocratique qui appelle au vote pour la décision finale. Tous les chefs d'établissement respectent scrupuleusement cette démarche qui les protège dans leur gestion.

Cependant, nous disons qu'il existe des décisions de moindre importance qui peuvent être prises à des niveaux qui ne soient pas ceux des organes consultatifs. C'est par exemple celle de l'enseignant dans sa classe qui attribue des notes à ses élèves, ou qui peut refuser de recevoir un élève retardataire à son cours, ou enfin qui sort un élève qui l'empêche de dispenser correctement son cours avant d'avertir la direction.

Les chefs d'établissement ont exprimé le besoin d'être initié à la prise de décision et tout le processus qui conduit à la prise de décision leur a été expliqué dans le cours portant sur l'aide à la prise de décision donné lors de la formation en administration scolaire. Il visait, à montrer comment faire pour prendre la bonne décision et au bon moment et éviter de prendre des décisions de façon unilatérale qui compromettraient la bonne marche de l'établissement.

Certes, il existe une pluralité de processus décisionnels au niveau de l'établissement de la part des encadreurs. Nous pouvons citer comme exemple, le processus de prise de décision des diverses structures organiques de l'établissement scolaire (conseil de direction, conseil des professeurs) et la façon dont ils sont perçus par les acteurs de l'établissement (enseignants, élèves, personnels). Qu'il s'agisse de planifier, d'organiser, de coordonner, d'orienter ou de contrôler une activité au sein de l'établissement, les dirigeants prennent une décision qui peut susciter une action ou une réaction.

Or, l'application de la décision dépend en partie de la manière dont elle a été prise. Si elle est consensuelle, son application ne pose pas problème. Par contre, si elle est unilatérale, elle risque de se heurter à la réticence des enseignants même si elle est d'un intérêt général.

D'après H.A.Simon (1983), la décision est toujours traversée par une « rationalité limitée », une fois que les acteurs ne maîtrisent pas toute la connaissance nécessaire à l'analyse des alternatives possibles, ils sont confrontés à la difficulté d'évaluer les effets des décisions et ne contrôlent pas l'univers des comportements possibles des acteurs qui travaillent dans l'organisation.

A. Etzioni (1990), pour dépasser l'illusion rationaliste et son caractère excessivement optimiste, propose une « prise de décision humble », fondée sur des informations et des connaissances incomplètes et imparfaites, comme une des possibilités pour la gestion de l'imprévisibilité et de la complexité.

T. Bush considère plusieurs façons de prendre des décisions (modèles rationnel, collégial, politique, personnel et indéfini) qui relèvent de présupposés, de valeurs, de styles de direction bien déterminés.

Nous estimons, important de caractériser les phases du processus de décision, puisqu'elles constituent toujours le résultat d'une construction personnelle ou groupale, où nous pouvons identifier plusieurs moments :

- l'élaboration de propositions ;
- la participation à l'analyse et à la discussion ;
- la participation à la prise de décision – en essayant d'identifier les intervenants dans le processus décisionnel et de déterminer leurs niveaux de participation.

3.1.4 LES STYLES DE DIRECTION

Dans les établissements visités et sur la foi des déclarations des enseignants et des observations de terrain, nous avons vu des chefs d'établissement autoritaires et des chefs d'établissement plus conciliants, calmes, parfois même très doux. Dans l'un des plus gros lycées de Guinée par exemple, pendant que nous étions en entretien avec le proviseur, ce dernier ne cessait de crier sur les élèves à partir des fenêtres de son bureau. Il proférait des injures à haute voix et menaçait sans arrêt ses élèves, sauf que nous étions gêné. Il lui est arrivé souvent de s'excuser auprès de nous et de sortir pour aller selon lui « *mettre de l'ordre* ». A chaque fois qu'il sortait, lorsqu'il revenait, il esquissait un petit sourire et s'excusait à nouveau avant de se rasseoir. Il nous disait : « *ici, c'est notre quotidien, du matin au soir on a pas le temps de faire autre chose. Si nous ne les suivons pas, ils ne feront rien* ». C'est la méthode du gendarme, mais est-ce seulement la bonne méthode ? Où sont ses adjoints au nombre de 3 et que font-ils ? Je me suis demandé qu'est-ce que ce Proviseur a bien pu retenir du cours portant sur la gestion des grands groupes à l'école ?

Il est de nos jours attendu des chefs d'établissement qu'ils soient à la fois des animateurs, des éducateurs, des administrateurs et des managers. Pour y arriver, la mesure, la pondération, la capacité d'écoute, l'aptitude à gérer des conflits, la diplomatie, sont, entre autre, des qualités indispensables à posséder.

Nous avons classé les chefs d'établissement rencontrés selon 3 types : l'autoritaire, le démocratique et le laisser-faire.

3.1.4.1 LE STYLE AUTORITAIRE

Il est marqué par une détermination de la politique de l'organisation par le chef d'établissement. Il le fait lorsqu'il n'accepte pas les processus de participation et il oriente son action selon des procédures normatives.

Cette direction interventionniste se place souvent du côté de la pédagogie et de l'éducatif. Le chef d'établissement tente d'élargir son champ d'action dans tous les secteurs de la vie de l'établissement. Nous avons été témoin de certains comportements regrettables d'un chef d'établissement dans la banlieue de Conakry dont certains propos vous ont été rapportés plus haut. Pendant que nous étions sensé être en relation de travail avec lui, il ne cessait de faire de va et vient entre son bureau et le balcon. Chaque fois qu'il nous retrouvait, il s'excusait avant de reprendre place tant et si bien que nous éprouvions de la peine à travailler avec lui sur un sujet du début à la fin. Il nous dit qu'il est obligé de veiller sur tout puisque selon ses adjoints sont complices des élèves.

Ce chef d'établissement avons-nous compris tient essentiellement aux textes. Développant une attitude bureaucratique de son action, il fait une distinction nette entre les domaines pédagogique et administratif. Pour lui, la règle tient une place importante et toute initiative risque de s'y heurter.

3.1.4.2 LE STYLE DEMOCRATIQUE

C'est le genre de chef d'établissement qui privilégie toujours les fonctions administratives et qui intervient peu dans le domaine pédagogique. Mais à la différence du premier, ici, il tente d'assouplir les règles. Il promeut la participation des membres de l'organisation dans la formulation de politiques en leur accordant des marges significatives d'autonomie et de liberté, dans le cadre d'un ensemble d'objectifs et de stratégies préalablement définis par le chef d'établissement. Il veut rompre avec l'image traditionnelle de la fonction administrative. Il essaie à la fois de soutenir des projets et d'en initier.

3.1.4.3 LE STYLE « LAISSER FAIRE »

D'après cet autre chef d'établissement, *« si vous voulez rester au poste pendant longtemps, ne touchez à personne et laissez chacun faire comme il entend »*. Lorsque je l'ai

entendu prononcer cette phrase, je suis resté stoïque puisque jamais je n'aurais pu m'imaginer que ce chef d'établissement aurait prononcé une pareille chose.

Il se caractérise par une dilution du pouvoir du chef d'établissement parmi les membres de l'équipe de direction, attitude qui nous renvoie à la quasi inexistence des processus d'évaluation de l'efficacité et de l'efficience du travail développé. Le chef d'établissement devient, donc, un membre de la direction qui partage le pouvoir avec les autres membres. Nous l'avons dans deux collèges. Pour les chefs d'établissement, « c'est la meilleure manière d'encourager l'esprit d'équipe et éviter les peaux de banane ». Un autre ajoute « que nous sommes en démocratie, non ». En fait, ces chefs d'établissement ne contrôlent rien puisqu'ils sont un peu en retrait et ne s'oppose pas à la dynamique de l'établissement quand elle se manifeste. De mon point de vue, ils ignorent même leurs missions et ce n'est pas sur de tels administrateurs qu'on pourrait compter pour apporter un quelconque changement dans la gestion des collèges et lycées.

3.1.5 L'EFFET TECHNOLOGIQUE

De nos jours, dès qu'on évoque le terme de technologie dans une formation ou dans un établissement, tout le monde pense à l'utilisation des NTIC. On pourrait aussi penser à l'utilisation des machines outils dans des écoles techniques.

L'utilisation de ces technologies nouvelles est conditionnée par la connaissance et la maîtrise du matériel, la concertation sur leur opportunité, l'acquisition de logiciels éducatifs, le respect des consignes d'utilisation et la sécurisation des salles.

Bien exploitées, lorsqu'elles existent, elles sont source d'innovation et de qualité pédagogiques. Dans ces conditions, elles contribuent positivement au rayonnement de l'établissement et à sa personnalisation.

Il est évident que la technologie constitue une des variables qui peut influencer fortement les caractéristiques organisationnelles. Pour l'instant, il n'en est rien dans nos établissements et directions préfectorales et communales de l'éducation. Dans tous les établissements et directions visités, c'est dans un seul lycée que nous avons trouvé une unité informatique, un don de la coopération française. Partout ailleurs, il n'y a rien.

Pourtant, la plupart des directeurs préfectoraux et chefs d'établissement ont souhaité bénéficier d'une formation sur les nouvelles technologies.

Notre réponse à cette demande exprimée en cours de formation, a été qu'elle serait possible mais que son effet serait nul en raison du manque de courant électrique dans la plupart des préfectures. A quoi servirait une telle formation devant le manque d'ordinateurs, de courant et d'absence de réseaux. Or, les nouvelles technologies exigent l'utilisation constante de l'outil informatique au risque d'être dépassé en un laps de temps.

Cependant, nous pensons que cette section a toute sa place dans un dispositif de formation ou d'amélioration de la gestion dans les établissements. Voilà d'ailleurs ce qu'en pensent certains chercheurs.

Ceux qui s'inscrivent dans l'approche contingentielle de la théorie de l'administration, ils considèrent la technologie comme une variable de l'environnement (externe) ou comme une variable organisationnelle (interne).

D'autres définissent la technologie en termes généraux comme l'ensemble de moyens de transformation de matières premières (humaines, matérielles) en biens et services.

Dans un sens plus restreint, nous pouvons considérer le concept en tant qu'ensemble de connaissances résultant des compétences techniques de chaque individu, dans l'accomplissement de ses activités de l'école. Cette définition nous renvoie au savoir-faire de l'organisation qui concerne la capacité d'analyse et de résolution de problèmes, les processus d'enseignement-apprentissage, la gestion du temps et des espaces, la façon de réaliser ses fonctions tenant compte de ses finalités éducatives.

3.1.6 LA GESTION DE L'INFORMATION

Les images de l'organisation scolaire auprès des élèves, des enseignants, des familles et du public en général sont construites à partir de l'information qui circule et de la façon dont elle est organisée et véhiculée.

Lors de l'évaluation des besoins, les chefs d'établissement avaient exprimé leurs frustrations à propos du déficit d'information. Pour eux, *« il y avait une rétention de l'information à un certain niveau. Ceci était de nature à développer la rumeur et à entraver le bon fonctionnement des services... »*. Sachant que le partage de l'information favorise la

construction des images positives de l'école renforce la cohésion des relations à l'intérieur de l'établissement scolaire et entre l'école et son environnement, les formateurs ont développé dans un module sur les techniques de communication. En principe, ce module a contribué largement à la restauration de la confiance publique à l'égard de l'éducation.

En effet, dans tous les établissements visités, nous avons trouvé des panneaux réservés pour les informations, au niveau des hall à Kipé, sur un tableau mobile à Ratoma et sous la véranda du bureau du proviseur du 2 octobre. Il s'agit généralement d'un tableau sur chevalet où les informations (avis de réunion, circulaires, résultats aux compositions, cas sociaux : naissance, mariage, décès) sont affichées. Ces lieux sont sécurisés pour éviter qu'ils ne soient saccagés en cas d'émeutes.

En plus de ces tableaux d'affichage, il faut souligner que les réunions à caractère pédagogique ou administratif sont tenues de façon régulière et les informations sont partagées.

En effet, si l'école se constitue comme une réalité sociale construite par une variété d'interactions des acteurs qui l'intègrent, nous considérons important d'essayer une étude centrée sur l'univers communicationnel, tenant compte de la multiplicité de chaînes, de messages, de processus et de contextes.

Dans ce module, nous avons considéré les caractéristiques qui définissent les interactions communicatives, dont nous citerons le grand nombre d'émissaires et de destinataires, l'emphase productive et /ou socio-affective du message, la réalisation dans un contexte hiérarchique, niveau horizontal et vertical.

A travers des exercices d'application, nous avons essayé d'identifier le type de chaîne et de processus pour la communication, les circuits des messages, si le message se développe à travers la structure hiérarchique, s'il a son origine dans les structures de pouvoir ou bien si l'organisation permet et favorise la discussion et la circulation de l'information.

Les exercices de simulation comprenaient des émissaires et des destinataires avec des intérêts et des statuts très différents ou même contradictoires, impliquant un essai d'identification des acteurs qui assument principalement le rôle d'émissaires et de destinataires. Il s'agissait de montrer aux apprenants par eux-mêmes, les différentes facettes du message : une nature unidirectionnelle et monologique ou bidirectionnelle et dialogique.

Ces pratiques ont permis de recenser l'emphase horizontale ou verticale des processus de communication et l'éventuelle existence de réseaux de communication.

Savoir qui communique et avec qui, comment se réalise la communication, quand, de quels lieux et en quel contexte elle se réalise, ont été somme les questions centrales que nous nous avons développé lors des regroupements.

3.1.7 LE CLIMAT ORGANISATIONNEL

Le climat organisationnel est l'ensemble des facteurs (normes, valeurs, communication, luttes internes et externes, autorité) qui sont reflétés dans l'environnement de l'établissement scolaire. Il correspond aux perceptions qu'ont les individus de leur emploi ou de leur rôle en relation avec les autres et les rôles tenus par les autres dans l'organisation qu'est ici le collège ou le lycée. D'aucuns aussi affirment qu'il correspond à la personnalité de l'organisation et influence le comportement des travailleurs.

C'est dire que la définition du climat organisationnel varie en fonction des dimensions jugées importantes pour créer le climat des variables contenues dans ces dimensions et des techniques des mesures employées.

Au niveau des établissements secondaires que nous avons visités, les enseignants et les élèves sont contents des nouvelles organisations (clubs littéraires et sportifs, appui aux élèves en difficulté) mises en place puisqu'elles favorisent la participation de l'ensemble aux différentes activités. Les activités pédagogiques et sportives sont des exemples dont l'objectif principal est d'intégrer élèves et enseignants dans la dynamique de l'établissement.

En général, dans ces établissements fonctionnent simultanément une organisation des enseignants au travers des structures pédagogiques comme les équipes pédagogiques dont la mission est de favoriser la concertation entre enseignants et surtout d'assurer la coordination des méthodes d'enseignement, l'organisation de l'aide au travail personnalisé des élèves en même temps que leur suivi et évaluation.

Des équipes disciplinaires sont mises en place, des professeurs principaux sont désignés et les élèves sont répartis dans les classes.

Au niveau des classes, nous avons les conseils de classe qui examinent les questions pédagogiques intéressant la vie de la classe, comme par exemple les résultats des élèves, le déroulement de la scolarité et l'appréciation des aptitudes lors de l'acquisition des

connaissances, l'orientation des élèves, la tenue du cahier de textes qui sert avant tout de référence pour le suivi des enseignants dans l'évolution des programmes.

Il est également mis en place des dispositifs favorisant la vie scolaire qui sont constitués de tout ce qui se situe en dehors de l'enseignement proprement dit, en dehors du face à face dans la classe. Ces dispositifs sont renforcés par la discipline collective et individuelle, le règlement intérieur et les sanctions.

Dans le cadre de la lutte contre les maladies sexuellement transmissibles et la violence dans les établissements, la plupart des chefs d'établissement organisent régulièrement des conférences scientifiques et de sensibilisation. Ces conférences sont animées par des spécialistes et portent sur des thèmes d'actualité comme l'éducation à la santé, la sécurité.

Enfin, les activités culturelles et éducatives prolongent au-delà du temps scolaire la prise en charge des élèves, sans toutefois se substituer aux activités d'enseignement et de formation fixées par le ministère de l'éducation.

La prévention des établissements et de leurs abords passe par un travail d'équipe qui engage la responsabilité de tous les acteurs de l'établissement en collaboration avec les services de l'Etat en rapport avec les collectivités locales. C'est à la fois une approche éducative et normative.

Le climat agit sur l'individu de telle manière qu'il détermine en lui une prise de position ou une exécution particulière.

3.1.8 LE CLIMAT DE L'ECOLE

Dans les établissements visités, le travail se déroule en général dans une atmosphère conviviale, une entente parfaite entre la direction, les enseignants et les élèves. C'est un climat de confiance et de compréhension réciproques. Les responsabilités sont situées selon les domaines et chacun sait de quoi il est responsable et à qui il doit rendre compte. Il n'y a aucun conflit de compétence, les choses sont claires.

Nous avons été tellement surpris par la bonne ambiance dans les établissements que, quelquefois, nous nous sommes posé la question de savoir si ce n'est pas une légèreté ou un laxisme du chef d'établissement qui conduirait au laisser aller et au laisser faire. Parfois, on a du mal à distinguer le chef d'établissement des autres tellement que l'intégration entre

collègues a été parfaite. Les chefs d'établissement ne sont pas ces hommes qui s'enferment dans un bureau et qui sont coupés de tout ; bien au contraire. Malgré leur manque de moyens, avec cette ambiance, ils ont le moral et font confiance en l'avenir.

Dans le langage courant, le climat signifie l'ensemble des relations qui s'établissent entre les membres de la communauté scolaire (direction, personnel, enseignants, élèves,...) au quotidien dans le cadre du fonctionnement de l'établissement. C'est en d'autres termes l'atmosphère. Des termes comme *atmosphère* ou *personnalité* sont utilisés pour désigner l'environnement interne.

3.1.8.1 LES ENSEIGNEMENTS

En rapport avec les objectifs nationaux et locaux, ils sont organisés par les équipes pédagogiques qui sont loin d'être une addition d'enseignants de disciplines différentes et suivis de près par la direction. Leur gestion est subdivisée en :

- gestion du volume horaire global et des heures supplémentaires ;
- gestion relationnelle par la création des équipes et la prise en compte des humeurs ;
- gestion pédagogique qui tient compte des compétences.

3.1.8.2 LES REUNIONS PEDAGOGIQUES

Elles ont pour but de :

- favoriser la concertation entre enseignants ;
- coordonner les enseignements et leurs méthodes ;
- élaborer et mettre en œuvre des projets d'établissement ;
- assurer le suivi et l'évaluation des élèves ;
- organiser l'aide au travail personnel ;
- faciliter les relations avec les familles et les élèves ;
- assurer la sécurité des élèves et des locaux.

3.1.8.3 LES RELATIONS AVEC LES FAMILLES

La vie scolaire est un aspect très important qui montre la qualité ou les faiblesses de l'établissement et de son chef. Elle facilite ou renforce le dialogue avec les familles qui prennent davantage conscience d'en faire partie dans l'intérêt même de leurs enfants.

Autant les chefs d'établissement s'efforcent de définir un style d'établissement dans lequel la vie scolaire est une réalité et donc, l'ouverture aux familles, est naturelle, autant les familles, de leur côté, ne sauront considérer l'établissement comme un service au fonctionnement duquel ils ne se sentent pas associés.

3.1.8.4 LA RELATION A L'ENVIRONNEMENT

C'est l'ouverture de l'école sur l'extérieur avec les partenaires politiques et sociaux. Le processus de décentralisation oblige enseignants et direction à entretenir des rapports étroits avec leur environnement. Les parents participent activement à la vie des établissements. Le développement des activités éducatives oblige aussi les établissements à amener les élèves à l'extérieur de l'enceinte de l'école et à multiplier les contacts avec les différents organismes culturels et touristiques. Ces cas sont fréquents lors des tournois scolaires organisés pendant les congés de pâques.

En fonction des relations établies entre ces différents partenaires de l'école, on peut parler de bon, de mauvais climat ou de climat morose. Tout dépend de la nature des relations et de la personnalité du chef d'établissement.

Lorsque le chef d'établissement met en place une politique qui prend en compte les problèmes des enseignants et des élèves ou qui implique les enseignants dans la prise de décision, il va sans dire qu'il y aura une compréhension et un esprit de collaboration. Alors le climat sera celui de la collégialité, il sera bon d'y travailler. L'amour et l'entraide seront privilégiés dans l'accomplissement des tâches. Chacun fait de son mieux pour que les objectifs soient atteints.

Par contre, lorsque c'est le contraire, bien sûr que c'est l'effet contraire qui sera produit. Le fossé entre direction et corps professoral va se creuser, les querelles de personnes vont voir le jour et il n'y a plus de temps pour accomplir sa mission.

Toutefois, l'expression climat organisationnel est généralement acceptée pour désigner cette ambiance.

D'après L. Brunet¹, le climat d'école peut être défini « *comme une série d'attributs qui sont perçus relativement à cette institution, et qui peuvent être induits de la façon dont l'école agit (consciemment ou inconsciemment) envers ses membres et envers la société. L'élément primordial ici c'est donc la perception entretenue par un individu dans son environnement de*

¹ Luc Brunet, *Administration scolaire et efficacité dans les organisations*, Editions Agence d'ARC, P. 91, 1988.

travail. C'est la façon dont on perçoit les choses qui prend une valeur à nos yeux et d'une façon globale beaucoup plus que la réalité objective ».

D'autres auteurs¹, malgré quelques différences proposent des définitions qui présentent un ensemble de points communs, dont nous signalerons l'idée clef de perception globale des acteurs et la valeur qu'ils attribuent à une série de dimensions.

L. M. Carvalho (1992), signale que dans le concept de climat, on peut distinguer deux dimensions qui se complètent : *la **dimension objective** comme champ de forces qui s'exerce globalement sur tous les éléments de l'organisation et la **dimension subjective**, la manière dont ce climat est perçu par chaque individu, dans le cadre des interactions lors des pratiques organisationnelles.*

Ces dimensions peuvent être, d'après C. Anderson (1982), organisées selon quatre grandes catégories :

1. la dimension **écologique**, comprenant des éléments physiques et matériels de l'école ;
2. la dimension **de l'environnement psychosocial**, définie par les caractéristiques personnelles des acteurs et par la façon de son intégration dans le contexte social ;
3. la dimension **du système social**, caractérisée par les normes qui régulent les comportements et interactions entre les membres de l'organisation scolaire ;
4. la dimension **culturelle**, intégrant les valeurs, les idéologies et les structures cognitives caractéristiques des membres de l'école.

L'articulation de ces diverses dimensions nous renvoie à d'autres études qui proposent une catégorisation des climats d'école en deux grandes catégories – climat ouvert et climat fermé- selon l'existence des conditions de travail qui appellent à la participation des membres de l'organisation scolaire, ou bien l'existence d'une atmosphère rigide et autocratique.

D'après R. Owens (1989), on peut distinguer deux types de climats ouverts : – consultatif et participatif- et deux types de climats fermés : – autoritaire et paternaliste.

Les diverses approches référées permettent une analyse plus fine des écoles et ceci, en raison même du fait que les multiples réalités sociales et éducatives des écoles, construites par

¹ Op. Cit, tels que Brookover & Erickson (1975), Kelley (1980),

l'hétérogénéité des acteurs, des finalités, des fonctions, des contextes, des espaces et des technologies, feront émerger plusieurs types de climat.

Le climat d'école émerge ainsi comme une des variables de fonctionnement qui peut affecter directement l'efficacité de l'école et la qualité du travail développé. En effet, le climat d'école peut être associé à plusieurs facteurs, dont, parmi d'autres, nous référons, le système de valeur et la politique de l'école, les attitudes et motivations, le style de direction et les conditions physiques.

Une des caractéristiques d'un climat d'école positif renvoie à une atmosphère sécurisante de fonctionnement à l'égard des aspects physiques, psychologiques, émotionnels ou professionnels.

Cette atmosphère sécurisante peut être évaluée selon l'état de maintien des installations, associé aux comportements développés, soit d'intégration (phénomène de solidarité, dialogue, coopération, socialisation), soit de rejet (destruction de patrimoine, agressivité, individualisme, ségrégation).

3.2 L'EVALUATION PEDAGOGIQUE

Dans cette section nous avons étudié dans l'ordre, les curricula et leur gestion, le temps scolaire, les choix et les difficultés des élèves, le processus d'apprentissage et l'évaluation des connaissances.

3.2.1 LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT

Une fois à l'intérieur d'un établissement, nous nous sommes intéressé à ce qui pourrait faire la qualité de l'acte pédagogique, autrement dit, nous nous sommes intéressés à la fois aux questions administratives et pédagogiques. C'est pour ces raisons que tout le processus d'enseignement nous intéresse. Nous avons alors essayé d'avoir des réponses à certaines de nos interrogations. Comment les enseignants enseignent-ils ? Suivent-ils un plan de travail précis et achèvent-ils les programmes ? Donnent-ils des devoirs à faire à la maison ? Corrigent-ils ces devoirs ?

Ces questions sont importantes dans la mesure où on veut établir une relation entre l'efficacité des enseignants et les résultats des élèves.

Officiellement, chaque enseignant du secondaire doit assumer 32 heures de cours par semaine. Mais cette norme n'est accomplie en fait que par une minorité d'entre eux. Nous avons remarqué que 4 enseignants sur 10 interrogés font seulement 20 heures et un enseignant sur 10 fait 30 heures ou plus. C'est le cas des professeurs de mathématiques ou de français. Pourtant, nombreux sont les enseignants qui assurent des cours dans les écoles privées de la place.

3.2.2 LES CURRICULA ET LEUR GESTION

Une fois à l'intérieur d'un établissement, nous nous sommes intéressé à ce qui pourrait faire la qualité de l'acte pédagogique, autrement dit, nous nous sommes intéressés à la fois aux questions administratives et pédagogiques. C'est pour ces raisons que tout le processus d'enseignement nous intéresse. Nous avons alors essayé d'avoir des réponses à certaines de nos interrogations. Comment les enseignants enseignent-ils ? Suivent-ils un plan de travail précis et achèvent-ils les programmes ? Donnent-ils des devoirs à faire à la maison ? Corrigent-ils ces devoirs ?

Ces questions sont importantes dans la mesure où on veut établir une relation entre l'efficacité des enseignants et les résultats des élèves.

Officiellement, chaque enseignant du secondaire doit assumer 32 heures de cours par semaine. Mais cette norme n'est accomplie en fait que par une minorité d'entre eux. Nous avons remarqué que 4 enseignants sur 10 interrogés font seulement 20 heures et un enseignant sur 10 fait 30 heures ou plus. C'est le cas des professeurs de mathématiques ou de français. Pourtant, nombreux sont les enseignants qui assurent des cours dans les écoles privées de la place.

3.2.3 LE TEMPS SCOLAIRE

Le temps scolaire n'est-il pas celui prescrit par les textes et pendant lequel direction, enseignants, élèves et autres personnels sont à l'école ? Autrement dit, c'est le temps de travail planifié au quotidien et projeté pour toute l'année par le ministère. En général, il est le même pour tout le monde. Mais en raison des spécificités des établissements ou des zones géographiques, il y a des dérogations qui tiennent compte du contexte. En prenant en compte les caractéristiques climatiques particulières de certaines régions, les élèves de la haute

Guinée et des préfectures du nord comme Koundara et Gaoual, ont des horaires allégés les après-midi pendant les mois de mars et avril en raison de la forte insolation et des risques de méningite.

Si cette répartition est valable pour le respect des échéances des programmes par tous, mais quel est le temps scolaire du chef d'établissement ? En général, les chefs d'établissement sont logés dans l'enceinte de leurs écoles. Cette proximité présente des avantages certes du point de vue de l'encadrement, de l'économie qui en découle et de la sécurisation des lieux. Mais il y a aussi les risques encourus par les chefs d'établissement et leurs familles quand il y a des troubles à l'école. Au-delà de toutes ces questions, il y a quelque chose qui pose problème, celui du temps de travail effectif du chef d'établissement.

En effet, notre constat nous prouve que le chef d'établissement est à tout moment occupé par les problèmes de l'école. Il n'a pas d'heures puisqu'il est constamment sollicité même à domicile et curieusement, il ne peut pas dire non. Pourtant, avant de rentrer dans les bureaux de tous les chefs d'établissement que nous avons pu voir, un planning de ces entrevues est collé à la porte et sur lequel on peut lire « Mr le Proviseur reçoit de :..... » mais qui est sans effet.

Pourtant, le temps constitue une des variables les plus homogènes du système éducatif et de l'organisation scolaire, à propos de laquelle on peut enregistrer un consensus élargi. C'est ce qui fait dire à M.T. Estrela (1993, P. 59) : *« à l'école, l'enfant doit se soumettre à un temps scolaire planifié et standardisé qui morcelle la vie dans l'institution en des fragments artificiellement établis, mais considérés optimaux pour les apprentissages envisagés. En souhaitant établir un point de rencontre entre plusieurs temps – temps physique, social, biologique, psychologique, pédagogique – l'école a rarement réussi à atteindre l'équilibre et presque toujours subordonne les rythmes de l'élève aux rythmes qu'elles impose ».*

En d'autres termes, le calendrier scolaire organise le temps selon une logique spécifique, dont les fondements et la rationalité restent à expliquer. Tout est prévu : le début et la fin de l'année scolaire ; les jours de classe, les vacances, les périodes scolaires, les dates des évaluations, le temps pour les réunions, les inscriptions, etc.

Bien qu'on puisse reconnaître quelques marges de flexibilité pour les écoles par rapport à la définition de la date concrète du début et de la fin de l'année scolaire et que les écoles aient la compétence pour organiser leur régime de fonctionnement et l'élaboration des horaires des enseignants et des élèves, elles doivent suivre les normes établies au niveau

national en ce qui concerne la durée de l'année scolaire, le nombre d'heures hebdomadaires qui varie en fonction des cycles de scolarité et du curriculum, la charge horaire maximale par jour de scolarité.

La distribution hebdomadaire des heures de chaque discipline est aussi fixée par l'administration centrale, fondée, d'après les responsables, sur des critères rationnels valables pour toutes les écoles et pour toutes les disciplines, selon un schéma général d'unité horaire qui peut conduire à des situations artificielles favorisant une fragmentation des savoirs et un type d'enseignement plus magistral où l'élève peut se voir confronté au rôle de récepteur passif d'information.

Les aspects évoqués nous renvoient à des modèles anciens dont le fondement théorique se résumait aux principes d'uniformité, de morcellement et d'organisation statique.

Pour notre part, nous considérons cet ensemble de principes comme la caractéristique la plus obsolète d'un système qui, visant l'éducation des jeunes, ignore les phénomènes les plus marquants de l'adolescence – l'inconstance, la curiosité, le mouvement, la liberté, la quête d'autonomie. Les jeunes sont ainsi jetés dans un système d'immobilité, de dispersion et d'une grande incohérence. Or, l'école est une dynamique dont il faut prendre en compte tous les paramètres.

La restructuration de l'école implique nécessairement la considération de la dimension temps, considéré dans son champ multidimensionnel comme un facteur biologique, psychologique et sociologique, comme une ressource dans le travail scolaire, comme un facteur à gérer, à distribuer et à rentabiliser.

Théoriquement, d'après J. Formosinho (1988, p.63) cité par Lemos, « le jour scolaire peut être organisé de quatre façons différentes : compartimenté concentré ; compartimenté intégral ; intégré concentré et intégré intégral.

➤ La première situation correspond à une partie du jour (le matin ou l'après midi) qui est organisée de façon continue et intensive, sans considérer des activités qui dépassent le strictement prévu dans le plan d'études.

➤ La deuxième possibilité opère une coïncidence du jour naturel avec le jour scolaire, tout en maintenant comme dans le cas préalable, une compartimentation plus ou moins rigide des activités, selon les orientations de la direction de l'organisation scolaire.

➤ Les troisième et quatrième situations portent sur un contrôle du temps scolaire par le professeur (ou l'équipe éducative) qui élabore un horaire pour les activités quotidiennes d'enseignement – apprentissage.

Dans ce cas, nous considérons que la variable jour scolaire est dépendante des pratiques pédagogiques et peut favoriser une meilleure utilisation des technologies éducatives, des situations d'interdisciplinarité et une meilleure relation temps – spécificité des pratiques.

Le choix de ces diverses manières d'organiser le temps ne doit pas être considéré comme quelque chose de neutre. Il a à voir directement de finalités et fonctions éducatives spécifiques et peut conditionner la pluralité des méthodes et pratiques pédagogiques ».

Etant donné le fait que chaque école porte des traces de diversité, en fonction de son contexte, de ses membres et de sa structure organisationnelle, penser le temps scolaire d'une façon rigide et universelle ne peut constituer qu'un symptôme d'une philosophie éducationnelle visant la normalisation de l'enseignement, des enseignants et des élèves. Nous avons évoqué plus haut la prise en compte des spécificités.

Ceci met en relief la contradiction entre une réforme annonçant comme grand principe structurant la formation intégrale de l'individu et une pratique réglementaire qui impose l'idée d'une éducation industrialisée, d'une école – usine où les matières premières (les élèves) sont traitées d'une façon uniforme, selon un curriculum normalisé.

Comme évoqué par L. Marmoz (1993), considérant l'absence d'articulation opératoire entre les temps du monde de la production et ceux de l'école, *« le temps passé à l'étude, à l'école, qui est parfois signalement, ne l'est ni toujours ni pour tous et la mise démocratique d'une même quantité de temps à la disposition des sujets de l'éducation ne signifie pas sa consommation égale : son utilité finale dépend non de sa durée mais de la capacité à la valoriser, à en user, capacité qui ne s'acquiert pas en milieu scolaire ; au-delà, il n'y a que gaspillage, gaspillage d'un bien limité et irremplaçable »*(p.12-13).

Le module traitant de la planification des activités et de la gestion du temps a abordé tous les aspects de cette gestion du temps scolaire. Mais devant les multiples sollicitations des chefs d'établissement en dehors du temps scolaire, je reste perplexe quant à leur compréhension de la notion du temps scolaire. Or, il faudrait que les chefs d'établissement comprennent que son respect est dans l'intérêt de toutes les parties.

3.2.4 LES CHOIX ET LES DIFFICULTES DES LYCEENS

3.2.4.1 LA PREFERENCE POUR LES MATIERES

Il est difficile de faire une classification des matières tant il est vrai que les choix faits par les élèves sont nombreux et variés. On peut faire remarquer néanmoins que les élèves donnent l'impression d'être plus sélectifs puisqu'ils sont plus nombreux à distinguer des matières de préférence. L'analyse des données a été faite d'abord en tenant compte de la notion de matière de spécialité. Ensuite, en prenant la résolution de faire un rapprochement entre le nombre d'opinions favorables et défavorables par matière, nous leur avons demandé de citer les matières qu'ils préfèrent et celles qu'ils détestent. Tous choisissent leurs spécialités. C'est ainsi qu'un élève qui fait Sciences Mathématiques choisit d'abord Maths et Physique tandis que celui qui est en Sciences Expérimentales évoque la biologie ou la chimie alors que celui qui est en Sciences Sociales évoque le Français, l'Economie ou la philosophie.

Pour ce qui est de cette préférence des matières, les raisons tiennent au fait que ce sont des matières qui permettent aux jeunes de se spécialiser dans la profession désirée. Le respect de ces choix est selon les lycéens dans le futur une opportunité d'emploi ; ce qui est pour eux très important dans la vie sans passer sous silence l'existence de professeurs compétents qui leur facilitent la compréhension.

Par contre, les matières que les jeunes détestent comme la géologie sont censées être selon eux des non porteuses d'avenir, c'est-à-dire ne conduisant pas à des débouchés intéressants dans la vie professionnelle.

Il est évident qu'une telle appréhension des élèves suppose qu'il y a du travail de sensibilisation à faire en profondeur dans les établissements autrement dit que le travail des Conseillers à l'Orientation n'est pas fait et il est à faire.

3.2.4.2 LE CHANGEMENT D'ETABLISSEMENT

Certains élèves aiment changer d'établissement pour des raisons plus ou moins fondées liées au taux d'échecs dans l'établissement ou au mauvais encadrement ou alors au manque de professeurs qualifiés.

A ces raisons principales, il existe bien d'autres raisons d'ordre économique ou social valables qui amènent les élèves à changer d'établissement. C'est par exemple le coût élevé de

transport en zone urbaine ou bien une grande distance à parcourir à pied entre le domicile et l'école en zones rurale et suburbaine ou alors l'affectation des parents. La difficulté à trouver un correspondant en ville (tuteur) pour les élèves venus de la campagne peut entraîner un changement d'établissement ou généralement un abandon.

3.2.4.3 LES OPINIONS DES ELEVES

Ce que les élèves apprécient en premier lieu dans leur établissement, c'est la qualité des études. A ce facteur, les élèves associent l'effet des professeurs et de la direction, autrement la qualité de l'encadrement ou son efficacité.

Les élèves ont aussi leur opinion sur les problèmes d'infrastructures et d'équipements avec pour conséquences des effectifs pléthoriques dans les salles de classes ainsi que le manque cruel de professeurs et de documents.

3.2.4.4 LE CHOIX DU PROFIL

Il se fait par l'élève sans contrainte. Seulement, il faut noter l'inefficacité des conseillers à l'orientation au regard même des raisons qui prévalent dans la volonté des jeunes de changer d'établissement.

C'est pour cette raison d'ailleurs qu'ils ne sont pas nombreux ces lycéens qui souhaitent changer de profil. Les quelques rares cas de changement sont souvent liés à des choix faits par des tiers (parents, amis, professeurs) généralement à l'insu de l'élève.

3.2.4.5 LES FACTEURS DE REUSSITE

Au nombre des facteurs qui font réussir à l'école, les élèves évoquent d'abord l'effort, ensuite le courage et la persévérance avant d'évoquer l'intelligence, la motivation, l'encadrement familial, la qualité des professeurs ou la chance.

3.2.5 LES DIFFICULTES DES ELEVES

Que cela soit dans les collèges ou dans les lycées, les élèves sont confrontés à de réelles difficultés dans le cadre de leurs études. C'est par exemple le manque total de fournitures scolaires, le laxisme dans l'encadrement ou alors des difficultés d'ordre pédagogiques :

absence répétée des professeurs, des cours mal assurés, des brochures aux contenus scientifiques médiocres sont imposés par des enseignants aux élèves (tout élève qui ne paye pas la brochure ne sera pas évalué par l'enseignant). Il faut évoquer aussi l'indélicatesse de certains enseignants vis-à-vis des élèves ou alors les pressions subies par certaines jeunes filles qui frisent même le harcèlement.

3.2.6 LE CURSUS SCOLAIRE ET L'APPARTENANCE A UN GROUPE DE TRAVAIL

L'acquisition des connaissances étant un processus cumulatif, alors disposer de bonnes bases dès les premières années d'études est un facteur qui garantit l'obtention de bons résultats dans les années à venir. Car, on pourrait s'attendre à ce qu'un élève qui accède à une formation avec des bonnes connaissances initiales s'y insère mieux que celui au contraire qui arrive avec quelques faiblesses. De là à déduire que les acquisitions initiales et le parcours préalable sont des indicateurs de la réussite et des carrières éducatives à venir. Autrement dit qu'un brillant collégien se prépare à l'élémentaire et que le bon lycéen pour sa part se prépare au collège et ainsi de suite. Bien sûr qu'il y a des exceptions à la règle.

L'appartenance à un groupe de travail : Au niveau de toutes les écoles, les élèves sont répartis dans les classes en groupe de travail d'une dizaine d'élèves chacun. Ces groupes internes dans les classes ne sont pas à confondre aux groupes pédagogiques pilotés par des enseignants désignés à cet effet. Les cours de révision sont organisés à l'intention de ces groupes de travail. Souvent aussi les enseignants donnent des travaux de groupe aux élèves sous forme d'exposés qui seront notés. Ici, la note obtenue par le groupe sera la même pour tous les membres du groupe. Le travail est fait par toute l'équipe et c'est à l'enseignant qu'il revient de désigner l'élève qui aura la charge de venir présenter les résultats de leur recherche. Il est vrai que lorsqu'on laisse le choix aux élèves de désigner un présentateur, il y a un risque à ce que tous ne participent pas effectivement à la recherche et que le présentateur soit l'auteur du travail. C'est pour amener tout le monde à participer au travail que l'enseignant désigne un présentateur.

3.2.7 L'EVALUATION DES CONNAISSANCES ET LE DEVOIR A DOMICILE

L'évaluation des connaissances est un facteur indissociable de l'acte d'enseignement. C'est pourquoi nous avons demandé aux enseignants comment celle-ci se faisait. Quel type d'évaluation faisait les enseignants : interrogation écrite, orale ?

Les enseignants ont affirmé qu'ils utilisent les deux types : interrogations écrites et orales et que la fréquence de ces évaluations est fonction du nombre de notes qui leur est demandé par semestre. Les leçons sur lesquelles les élèves seront évalués ne sont pas délimitées. Cependant, les interrogations sont programmées.

Par contre, en raison du nombre important d'élèves à évaluer par professeur (par exemple, il peut exister dans un établissement qu'un professeur pour une discipline et là il a en charge toute la promotion), la tendance à privilégier les interrogations orales sur celles écrites est en train de faire du chemin. Cette surpopulation scolaire rend difficile et même périlleuse l'organisation d'interrogations écrites puisque les cas de fraude sont fréquents et l'enseignant a du mal à contrôler l'effectif, du coup la classe. Imaginez qu'un professeur se retrouve avec environ 500 copies de 4 pages chacune à lire correctement et à noter. Il est évident qu'au bout du compte certaines seront des victimes d'une fatigue surtout pour le cas des littéraires.

Les notes quant à elles varient de 2 à 8 pour la plupart des matières. La note 0 étant devenue problématique, les enseignants l'évitent au maximum. En lieu et place, ils préfèrent donner la note 1. Cette note est attribuée pour les absents ou des auteurs de comportements indécents tels que le refus de rendre les copies d'interrogation ou alors d'indiscipline lors des interrogations.

Cette note est enfin attribuée pour les cas de fraude avérée et le manque de niveau. Cette note zéro est en définitive moins une forme de mesure de connaissances qu'un instrument de répression.

Bien que l'évaluation soit exigée dans le processus du contrôle des connaissances, il est clair que les enseignants rencontrés éprouvent de sérieuses difficultés à évaluer correctement leurs élèves en raison des effectifs pléthoriques dans les classes. Il se pose alors le problème des examens et échecs scolaires.

Dans toutes les écoles, les élèves sont répartis dans les classes en groupe de travail d'une dizaine d'élèves chacun. Ces groupes internes dans les classes ne sont pas à confondre aux groupes pédagogiques pilotés par des enseignants désignés à cet effet. Les cours de révision sont organisés à l'intention de ces groupes de travail. Souvent aussi les enseignants donnent des travaux de groupe aux élèves sous forme d'exposés qui seront notés. Ici, la note obtenue par le groupe sera la même pour tous les membres du groupe. Le travail est fait par toute l'équipe et c'est à l'enseignant qu'il revient de désigner l'élève qui aura la charge de

venir présenter les résultats de leur recherche. Il est vrai que lorsqu'on laisse le choix aux élèves de désigner un présentateur, il y a un risque à ce que tous ne participent pas effectivement à la recherche et que le présentateur soit l'auteur du travail. C'est pour amener tout le monde à participer au travail que l'enseignant désigne un présentateur.

La plupart des élèves interrogés ont affirmé recevoir des devoirs à traiter à la maison. Ils font le travail et quand ils le rendent aux enseignants, ce n'est pas toujours que les devoirs sont corrigés, notés et rendus aux élèves. Or, pour les élèves, ils font ces devoirs pour s'exercer afin de mieux comprendre le cours en question, certes, mais ils auraient souhaité que le travail soit évalué et sanctionné par une note. Si le professeur ne le fait pas, il contribue peut-être sans le savoir à cultiver chez les élèves l'esprit du travail mal fait, le découragement et à la longue l'abandon ou le désintéressement.

Pour les enseignants, donner du travail pour la maison, c'est moins un problème de note qu'un apprentissage de l'élève au travail en autonomie, à l'esprit de responsabilité dans tout ce qu'il a à faire. C'est donc une manière de préparer l'élève à la vie active.

En raison du manque d'espace de travail pour la plupart des élèves dans leurs familles, il serait loisible que le professeur en tienne compte ou alors qu'il ait un langage franc avec ses élèves en leur disant l'objectif visé et les effets attendus en donnant le devoir. L'enseignant doit dans ce cadre insister sur le fait que le travail à faire à la maison n'est synonyme de devoir de groupe. C'est un devoir individuel à l'image des devoirs sur table.

3.2.8 LES EXAMENS, LES ECHECS ET LES REDOUBLEMENTS

Dans l'enseignement secondaire, il existe deux examens nationaux : le brevet élémentaire à la fin du collège et le baccalauréat 1^{ère} et 2^{ème} parties à la fin du lycée. Rappelons que pour rentrer au collège à la fin du primaire, les écoliers sont soumis eux aussi à un examen national d'entrée en 7^{ème} année. A ces examens, il faut ajouter le concours d'accès à l'enseignement supérieur pour les lycéens de terminale qui ont réussi au 2^{ème} bac.

Actuellement, l'organisation de ces examens suscite des controverses au sein du système éducatif au regard des coûts et de la manière de les gérer. Dans ce débat nous avons ceux qui sont proposés la suppression de l'examen d'entrée en 7^{ème} année le baccalauréat 1^{ère} partie et les concours et ceux qui souhaitent leur maintien. Chaque camp reste sur sa position et tente de convaincre les autres afin de les rallier. En attendant, tous ces examens ont lieu et se déroulent aux dates prévues malgré leurs coûts très élevés.

Si ce débat a vu le jour, c'est moins par rapport aux différentes charges y afférents que par la recherche de la qualité dans le processus évaluatif. Les cas de fraudes sont nombreux et ne sont jamais punis. En outre, il y a les substitutions, c'est-à-dire qu'un non candidat vienne composer à la place du candidat réel. Ce qui nous fait dire que la gestion de ces examens pose problème.

S'agissant du concours d'accès à l'enseignement supérieur, il est entièrement géré et financé par la conférence des recteurs. Le problème qui se pose à ce niveau est celui des lauréats, en principe exemptés du concours et qui, une fois à l'université s'avèrent incapables de suivre correctement les études puisque n'ayant pas le niveau académique requis.

C'est pourquoi, les autorités du supérieur ont proposé à ceux du secondaire d'organiser ensemble le baccalauréat afin de le rendre réellement sélectif. Mais, jusqu'à ce jour, cette offre est restée sans suite.

Parler des examens et échecs, c'est en d'autres termes évoquer la participation des chefs d'établissement et des enseignants à l'encadrement des épreuves et recueillir leur opinion sur les nombres, les coûts et les calendriers des examens nationaux.

Une fois que les épreuves ont été passées, tous les enseignants sont réquisitionnés pour participer à la correction selon les cycles : profs du collège pour le brevet et ceux du lycée pour le bac.

Pour certains correcteurs du bac, cette période pendant laquelle se déroulent les corrections à Conakry est également une occasion opportune pour venir dans la capitale et résoudre ses problèmes en suspens au ministère sans supporter les frais de transport qui sont très élevés. Car, tous les enseignants concernés par la correction du bac sont pris en charge durant quinze jours (le temps des corrections des épreuves) à Conakry et leurs frais de transport aller retour sont remboursés. Donc, une fois retenu comme correcteur, l'enseignant sait qu'à côté de la mission principale, qu'il se fera un peu d'argent et qu'il pourra régler ses problèmes d'ordre administratif (avancement, mutation) au ministère.

Quant au nombre d'examens, les enseignants estiment que ce nombre est élevé pour la plupart et que le calendrier est moyen.

Un autre problème que les enseignants mêmes ont évoqué est le temps d'attente relativement très long entre la fin des corrections et la proclamation des résultats. Au niveau du service examens, il a toujours été évoqué le problème d'effectifs et de manipulation d'outils informatiques en plus de la difficulté de gérer les deux bacs à la fois. C'est pourquoi,

nombreux sont ceux qui pensent qu'il faut supprimer le 1^{er} bac ne serait-ce que pour alléger la tâche.

Quant aux taux d'échecs, plus de 4 sur 5 enseignants les considèrent comme élevés. Paradoxalement, ils souhaitent leur maintien comme si c'était le gage d'un bon enseignement et la majorité des chefs d'établissement participent à la supervision des examens qu'ils estiment d'ailleurs assez élevés.

Nous avons remarqué au niveau des élèves qu'en cas d'échec, 7 sur 10 préfèrent redoubler, 2 s'orientent, un préfère abandonner. Tous les élèves rêvent de faire l'université.

- *Les redoublements* : Ce problème est très caractéristique dans le fonctionnement du système éducatif. Le redoublement et l'échec scolaire sont des facteurs qui affectent négativement l'efficacité du système éducatif.

Les personnels trouvent que le niveau de redoublement est élevé et l'imputent à l'encadrement familial et au mauvais comportement des élèves (refus de faire les devoirs, absentéisme, indiscipline,...). Pourtant, certains chefs d'établissement bien que les trouvant élevés pensent qu'ils sont imputables au fonctionnement du système en général, au comportement des élèves et au faible niveau d'encadrement familial en particulier.

A en croire les enseignants, pour remédier cette situation, il faut agir sur les enseignants et l'école. Au nombre des moyens qu'il faut pour limiter les redoublements, ils citent majoritairement la motivation et l'amélioration de leurs conditions de vie. D'autres enseignants ajoutent qu'il faut agir sur tout le système en occultant pas les problèmes et en impliquant tous les acteurs : enseignants, parents, élèves, autorité.

Le problème du redoublement est entier et l'on s'aperçoit que contrairement à ce qu'on aurait, à savoir que les redoublements s'atténueraient avec la maturité des élèves grâce à une prise de conscience, ils augmentent. Ensuite, il y a plus de risque de redoubler une classe dans le public que dans le privé ceci peut-être à cause du fait que l'élève du privé est conscient des efforts fournis par ses parents pour payer ses frais de scolarité.

Les causes des redoublements sont connues. Peut-être qu'il faut noter aussi le fait que les méthodes pédagogiques des enseignants ne sont pas unifiées. Chaque enseignant semble être libre d'appliquer la méthode qui lui convient. Pourtant, à écouter ces enseignants, ils ont tous les mêmes opinions sur les causes des redoublements qu'ils imputent en général aux élèves et à l'encadrement familial.

Pour notre part, nous ne sommes pas de cet avis qui consiste à imputer entièrement la responsabilité des redoublements aux familles puisque les élèves sont sous la responsabilité des deux. Donc, cette responsabilité doit être partagée entre les familles et l'école.

Quant aux élèves, ils pensent que le nombre élevé d'examens, la mauvaise qualité des prestations de certains enseignants, les notes fantaisistes ou complaisantes sont également des facteurs qu'il ne faut pas écarter.

3.3 LES RELATIONS SOCIOPROFESSIONNELLES DES CHEFS D'ETABLISSEMENT

Dans cette section, nous avons privilégié l'approche relationnelle en plus des activités aussi bien professionnelles qu'extra scolaires.

3.3.1 LES CHEFS D'ETABLISSEMENT ET LES ENSEIGNANTS

Les enseignants constituent certainement le facteur le plus important dont sont dotés les établissements pour assurer le bon fonctionnement des services éducatifs. Or, l'efficacité du fonctionnement de l'éducation dépend pour une large part de l'efficacité des personnels à leur poste. Ceci se ressent dans l'opinion des élèves vis-à-vis de leur école. Car, pour les élèves, le premier critère sur lequel ils se fondent est d'abord la qualité des études qui est implicitement liée à la qualité de l'encadrement. C'est pourquoi ils évoquent les enseignants comme l'un des facteurs qui leur fait réussir à l'école. Quoique étant des facteurs importants et incontournables dans la qualité du fonctionnement des établissements, les études sur la profession enseignante sont rares et très peu disponibles.

3.3.2 LE PROFIL DE CES ENSEIGNANTS

La personnalité du chef d'établissement et des enseignants occupe de toute évidence une place de choix dans la qualité du fonctionnement des établissements.

L'âge des proviseurs rencontrés varie entre 43 et 57 ans donnant une moyenne de 48 ans qui est légèrement supérieure à celle des enseignants interrogés. Quant aux enseignants, leurs âges varient de 31 à 54 ans avec un âge moyen de 45 ans. La répartition des enseignants selon leur âge est telle que 11% ont moins de 30 ans et 17% ont plus de 50 ans. Tous sont

mariés et le pourcentage de femmes est très faible, moins de 3%. Tous les chefs d'établissement sont mariés mais parmi les établissements visités, il n'y a pas de femme à leur tête. Pourtant, avec l'équité, la féminisation est un processus en cours, donc qui a pris de l'ampleur principalement dans les collèges comme Principales.

La plupart des enseignants rencontrés (environ 90%) sont diplômés de l'université guinéenne ; les autres sont sortis des écoles professionnelles telles que les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI). Leur ancienneté varie entre 1 et 31 ans de service. En rapprochant les variables âge et ancienneté, on obtient une moyenne de 29,6 ans comme âge de prise de service. Cette moyenne varie dans un intervalle large de 21-48 ans.

Une comparaison entre les anciennetés dans la fonction et dans l'établissement montre qu'environ 6 chefs d'établissement sur 10 n'ont pas changé d'établissement depuis leur nomination.

L'ancienneté moyenne des chefs d'établissement dans la profession avoisine les 20 ans et leur ancienneté dans la fonction de chef d'établissement varie entre 3 et 19 ans. Il ressort de ce constat que la plupart des chefs d'établissement sont des universitaires.

Cependant, il est rare qu'un professeur soit nommé directement proviseur. C'est dire qu'avant d'être nommé, le professeur passe généralement par une étape d'adjoint ou de principal pour une durée indéterminée qui peut parfois aller de 3 à 20 ans.

3.3.3 LES RELATIONS INTERPERSONNELLES DES CHEFS D'ETABLISSEMENT

Lors de nos différentes observations, les relations à l'intérieur des établissements ont retenu notre attention puisqu'elles déterminent entre autre le climat de travail et peuvent dans une large mesure contribuer à améliorer ou à ternir l'image et l'efficacité de l'école. C'est pourquoi nous avons posé des questions à des enseignants et à des élèves dans ce sens.

Interrogés, les enseignants et autres personnels nous ont fait comprendre que les activités des chefs d'établissement consistent à coordonner, contrôler, évaluer, manager, administrer et quelquefois enseigner. En comparant ces réponses à celles qui avaient été recueillies lors de l'évaluation des besoins de formation en 1996 où les chefs d'établissement considéraient que l'enseignement était leur principale activité, l'on s'aperçoit que la formation en administration scolaire a eu un effet positif sur les mentalités. Désormais, personnel administré et administrateur sont tous conscients des tâches dévolues à un chef

d'établissement. C'est d'ailleurs pourquoi les chefs d'établissement n'hésitent plus à déclarer que dans l'exercice de leur métier, ils font simultanément une gestion administrative et pédagogique des écoles.

Par rapport à l'enseignement, plus de la moitié des chefs d'établissement rencontrés dispensent des cours avec un volume horaire hebdomadaire supérieur ou égal à 12 heures.

Dans le lycée de Kipé par exemple situé dans la Commune de Ratoma à Conakry, jadis réputé de lycée difficile à cause de la violence qui s'y était établie, pacifié aujourd'hui par l'équipe en place, le Proviseur assure les cours de mathématiques à toutes les classes de terminale. Ce lycée est pourtant un établissement de grande taille puisqu'il compte plus de 5000 élèves. Pour le cas particulier de ce lycée, le chef d'établissement a réussi à allier gestion administrative et pédagogique et enseignement. Le Proviseur a également mis en place un calendrier spécial auquel les élèves ont adhéré pour animer des séances de révision en mathématiques à la fois pour les élèves de 12^e Année et de Terminale Maths, tous candidats au baccalauréat 1^{ère} et 2^{ème} Parties.

Dans ce même établissement, le Proviseur a mis en place une grille d'observation qui est un mixage de la grille traditionnelle et de celle des animateurs pédagogiques de l'Enseignement Secondaire. C'est à partir de cette innovation qu'il a pu mettre en place un projet de coordination pédagogique. Ce qui lui a permis de mettre au point plusieurs fiches statistiques qui permettent un suivi régulier des élèves et des enseignants. Avec ses milliers de bacheliers, le proviseur a élaboré une fiche spéciale de gestion des candidats au baccalauréat qu'il a nommé « Manifeste de Candidature au Baccalauréat ». Ce manifeste, en plus des informations identifiant le candidat, contient toutes informations pédagogiques depuis le Brevet. Une fois la fiche remplie, elle est soumise à la signature de l'élève, d'un de ses parents et du proviseur. Elle est faite en deux : une copie est remise à l'élève et la seconde est versée dans le dossier de l'élève. Elle contient toutes les informations concernant l'élève au point que toute omission est quasi impossible puisque très tôt toutes les responsabilités sont situées. En tout cas dans cet établissement les revendications des élèves relatives aux inscriptions des candidats au Bac ont cessé.

Au niveau de ce lycée, l'esprit de transfert est présent et les innovations se font par amour de ce qu'on fait et aussi peut-être pour se prémunir des faux élèves qui s'inscrivent dans des lycées sans avoir réussi leur Brevet ou Bac. Récemment, l'on se souvient encore du

mouvement qui a balayé il y a deux ans à Conakry (une quinzaine) tous les chefs d'établissement qui avaient des faux candidats au brevet ou en terminale.

Dans la répartition des tâches entre les chefs d'établissement et leurs collaborateurs, nous avons constaté que les activités telles que le contact avec les autorités administratives et l'animation des réunions leur reviennent d'office.

Par contre, les registres centralisateurs des notes sont tenus par les adjoints qui les remplissent en général par semestre. Ces adjoints s'occupent également du respect de la discipline et de l'établissement des cartes d'identité scolaire.

Les relations des parents d'élèves avec les chefs d'établissement sont moroses puisqu'il semble que les parents viennent rarement les voir sauf s'ils sont convoqués. Cependant, l'association des parents d'élèves et amis de l'école (APEAE) sert d'interface entre parents et chefs d'établissement. La plupart des problèmes de l'école ou des projets en vue sont posés à la direction de l'association qui, à son tour, le répercute au niveau des familles. Et quand c'est nécessaire, ils se rencontrent dans l'enceinte de l'école pour débattre du sujet en question afin de prendre une décision à l'unanimité.

Toutefois, il arrive que les chefs d'établissement rencontrent en réunion les parents d'élèves au moins trois fois dans l'année. Tout ceci pour dire qu'il y a des échanges entre ces partenaires.

A l'intérieur des établissements, nous avons constaté une atmosphère conviviale de travail. Il n'y a pas de groupes aux intérêts antagoniques rangés. Au contraire, la gestion du quotidien dans la débrouillardise a créé un esprit nouveau d'entraide mutuelle, de solidarité de corps et d'esprit dans ces écoles visitées.

C'est ce qui fait que les échanges entre collègues en dehors de l'école sont fréquents. Un enseignant nous a même confié qu'en vue de préparer la retraite ensemble, le chef d'établissement et les enseignants ont trouvé des parcelles de terrain à usage d'habitation dans une même zone et ont collecté des fonds sous forme de tontine pour pouvoir se les payer. Cette affirmation, suffit à elle seule pour expliquer jusqu'où ce personnel est uni. Cependant, nous nous sommes posé la question de savoir si ce sont les conditions difficiles d'existence et l'ingratitude du métier qui ont cultivé cet esprit ?

3.3.4 LES ACTIVITES EXTRA SCOLAIRES

Le souci de trouver des éléments de réponse à cette question que nous venons de nous poser nous a amené à voir si les enseignants et les chefs d'établissements exerçaient d'autres activités en dehors de l'école et si ces activités étaient rémunérées.

La réponse a été que la plupart des enseignants en situation de classe ont des engagements dans les écoles privées. Un chef d'établissement est allé jusqu'à nous dire qu'il a des professeurs qui travaillent dix huit (18) heures sur 24. Ces enseignants donnent des cours privés soit dans les écoles privées ou alors dans les familles pour arrondir leurs angles à la fin du mois. Certains enseignants, profitant de nos connaissances, se sont confiés à nous en disant que c'est la seule façon pour eux de subvenir aux besoins vitaux de leurs familles (nourriture, logement, santé, habillement,...).

C'est ce qui nous amené à leur demander « *s'il souhaitaient changer d'établissement ou s'il leur était donné de refaire leur carrière, qu'auraient-ils fait ?* » Nous avons été surpris de constater qu'ils étaient tous globalement satisfaits de leurs conditions. Certains qui ont fait plus de 20 ans dans un établissement ne souhaitent pas y quitter avant la retraite. Ceux parmi les enseignants qui ont exprimé le souhait de changer d'établissement, le veulent pour des raisons d'ordre familial.

Il est vrai qu'un esprit d'équipe prévaut dans ces établissements. Mais est-ce que cette sédentarisation des cadres dans les établissements est une source d'efficacité ? Ces relations ne conduisent-elles pas à un laxisme dans le travail ? Autrement dit, est-ce que le chef d'établissement a les mains libres pour agir ?

A en croire les enseignants, ils disent qu'ils sont fiers de ce qu'ils font et que leurs conditions de vie se sont nettement améliorées. Donc, ils sont heureux et motivés puisqu'ils sont conscients du rôle qu'ils jouent dans la formation des jeunes générations. Et à cet égard, l'amour pour la patrie et l'espoir qu'ils suscitent pour ces milliers de jeunes en est largement suffisant. Le matériel est relégué au second plan.

N'est-ce pas cet esprit qui avait aussi prévalu dans les années de la Révolution où l'enseignant était appelé « *citoyen d'honneur* », histoire de l'amadouer afin qu'il ne prenne jamais conscience de la dégradation de ses conditions de vie, prise de conscience qui pouvait l'amener à prendre position et à revendiquer ses droits. Car, l'on avait souvent coutume de demander aux cadres « *s'ils travaillaient ou s'ils enseignaient* » à cause de la différence des

niveaux de vie entre les enseignants qui étaient des victimes résignées de la Fonction Publique et les fonctionnaires des autres secteurs.

Interrogés sur leurs ambitions personnelles, chefs d'établissement et enseignants ont exprimé le souhait de bénéficier régulièrement de formation professionnelle qualifiante et de gravir les échelons afin d'accéder à de hautes fonctions dans le système éducatif.

Pour les chefs d'établissement, ils souhaitent la valorisation de leur formation en administration scolaire par sa prise en compte dans le développement de carrière. C'est dire qu'ils formulent le vœu de gravir les échelons administratifs de l'Education.

Ils veulent tous rester pour l'instant dans le système éducatif. Ceux qui ont émis le souhait de partir de l'éducation voudraient que cela soit vers la fin de leur carrière dans l'administration générale voire la diplomatie. Tous n'étaient pas du même avis à cause du départ à la retraite anticipé des cadres de l'administration générale contrairement à ceux de l'éducation. Dans leur majorité, ils souhaitent rester à l'éducation le plus longtemps possible puisqu'ils ont l'amour de leur métier et de la patrie.

Nous pouvons conclure cette partie en affirmant que l'évaluation dans le domaine de la formation permet de constater que les pratiques d'évaluation mettent en œuvre des processus psychosociaux variés. La multiplication et l'évolution de ces pratiques s'effectuent sur le plan social. C'est ce qui permet d'établir le lien entre les modes d'évaluation et les problématiques de la société. Appliquée aux personnes, l'évaluation induit un jugement de valeur ; mais effectuée sur des situations complexes, elle peut inclure une phase d'analyse permettant à ceux qui y accèdent de mieux comprendre les problèmes et de progresser.

Dans cette perspective, Claude Lemoine¹ fait remarquer :

1. L'évaluation joue moins un rôle de formation, assuré par l'analyse, qu'un rôle de consolidation des règles du système social.
2. Le flou bien entretenu entre l'appel à des éléments d'analyse, formateurs, et l'objectif, parfois explicite, de classement social, permet de cacher que l'évaluation se situe fondamentalement dans une logique du jugement social et non dans une logique de la connaissance.
3. L'extension croissante des expertises, audits, dans la gestion des organisations laisse penser que la fonction de l'évaluation comme préparation des décisions est bien plus

¹ Op. cit

évidente que sa fonction « formative ». Si l'évaluation ne devient formative qu'en cédant la place à l'analyse, c'est qu'elle a bien d'autres effets.

**QUATRIEME PARTIE : IMPORTANCE DE L'EVALUATION, DE
LA MESURE, DE LA COMPETENCE ET DU TRANSFERT POUR
LES CHEFS D'ETABLISSEMENT**

1. PREMIER CHAPITRE : L'ÉVALUATION : LES OUTILS

L'évaluation est l'activité pédagogique qui permet la détermination des performances d'une personne (élève, étudiant, enseignant) ou d'un système, et des écarts avec les résultats attendus. En ce qui concerne les élèves, on distingue l'évaluation formative et l'évaluation sommative. En Guinée, l'évaluation des enseignants est de la responsabilité de l'inspection régionale et des directions préfectorales de l'éducation sur le plan pédagogique et du chef d'établissement sur le plan administratif.

Dans cette formation des chefs d'établissement, l'évaluation confondue avec la mesure cherche à répondre à la question, Qu'est-ce que ça vaut ? Abordée comme processus, elle appartient à la catégorie des objets de recherche relevant des processus de jugement. Elle est alors inscrite dans un champ théorique où le modèle de la décision occupe une place privilégiée. Appréhendée comme méthode, elle participe de l'élaboration d'outils

Dans le cadre de cette recherche, notre travail a consisté à rechercher la cause des effets constatés, donc, les effets de la formation sur les apprenants. Ainsi, nous avons essayé de rester dans le domaine de l'explication causale en souscrivant à une liaison entre les faits et les causes et les faits et les conséquences. Ceci reviendrait à vérifier si les objectifs de la formation ont été atteints ; donc, on évalue pour prendre des informations sur les résultats déjà atteints. « L'évaluation pédagogique est ainsi une démarche d'observation et d'interprétation des effets de l'enseignement, visant à guider les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'école¹ ».

Pour notre part, l'évaluation pédagogique de cette formation en administration scolaire a visé 4 buts fondamentaux :

- 1) Améliorer les méthodes d'apprentissage de chaque apprenant ;
- 2) Informer sur sa progression l'apprenant et ses autorités (IRE/DPE) ;
- 3) Valider la formation en délivrant aux lauréats des certificats;
- 4) Améliorer le niveau et la qualité des cours et des services.

Dans une activité de formation selon André De Peretti, « un outil d'évaluation est une preuve construite pour déterminer, par rapport à un référent, la valeur d'un produit ou d'un processus d'apprentissage.

¹ Cardinet, J., *Pour apprécier le travail des élèves*, IRDP, Neuchâtel, 1984.

- Pour les objectifs du domaine cognitif, on construit généralement des tests qui servent à vérifier les connaissances (faits, concepts, principes, méthodes, procédures, etc.).
- Pour les objectifs du domaine psychomoteur, on construit des grilles d'observation et on fait porter cette observation sur les éléments pertinents (les points clés) du geste.
- Pour les objectifs du domaine affectif, on construit également des instruments d'observation, mais il faut aussi identifier :
 1. Les comportements qui semblent prouver que l'attitude visée semble valorisée (aimer la lecture peut se traduire par la fréquentation de la bibliothèque, y emprunter des livres, s'acheter des livres).
 2. Les comportements qui semblent prouver le contraire¹ ».

De Ketele² affirme que tout formateur doit remplir deux grands rôles sociaux : celui de pédagogue (quand il facilite les apprentissages) et celui de sélectionneur, (quand il attribue des notes et fait passer des examens). A chacun de ces rôles sociaux correspond un type d'évaluation.

Comme il est évident qu'on évalue toujours dans le but de prendre une décision, c'est la nature de la décision à prendre qui permet de distinguer deux types d'évaluation à savoir : l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

Pour la présente étude, nous avons volontairement mis l'accent sur l'évaluation formative et sommative aux dépens des autres types d'évaluation.

Par les fonctions qu'elle joue, l'évaluation pédagogique peut être diagnostique, formative ou sommative. Morissette (1981 : 41-43) et Legendre (1993 : 582-587) nous aident à distinguer ces trois types d'évaluation.

1.1 L'EVALUATION FORMATIVE

L'évaluation formative est une démarche didactique que nous avons utilisée tout au long de la mise en œuvre du plan de formation. Son but a été pour nous formateurs,

¹ De Peretti A., *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, INRP, t. 1 et 2, 5^{ème} éd., 1990.

² De Ketele J. M., *Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques*, Cabay, Louvain-la-Neuve, 1985, 2^e éd., p. 10.

d'informer les apprenants du degré d'atteinte des objectifs plutôt que de leur attribuer des notes ou leur infliger des sanctions.

Elle a été centrée essentiellement sur la gestion des apprentissages par les formateurs et les apprenants. « Cette conception se situe ouvertement dans la perspective d'une régulation prise en charge par le formateur, dont la tâche serait d'estimer à la fois le chemin déjà parcouru par chacun et celui qui reste à parcourir, aux fins d'intervenir pour optimiser les processus d'apprentissage en cours¹ ».

En tant que démarche didactique, l'évaluation formative comprend :

1. « une réflexion sur le savoir, sur les relations d'implication qui relient ses composantes, et cela dans un souci de rationalisation des contenus ;
2. une étude des éléments qui jouent dans la construction de ce savoir par l'apprenant. On s'intéresse aujourd'hui au rôle des représentations initiales du sujet dans l'acquisition des connaissances ;
3. une analyse des représentations des enseignants : ce sont les idées que l'on se fait de la matière enseignée, de son rôle social à long terme, ou encore des mécanismes d'apprentissage, des nécessités pédagogiques, du bien fondé de telle méthode sur telle autre², etc... ».

L'évaluation de suivi ou évaluation formative nous a permis de réaliser des régulations par corrections et ajustements des méthodes de formation. En fait, nous essayions de prendre en compte les remarques et suggestions faites par les apprenants au cours des regroupements ou par écrit.

Une évaluation formative bien conçue (par le professeur) permet à l'apprenant de prendre conscience de ses difficultés, de ses erreurs, de ses hésitations, de ses dépassements, de ses progrès, de ses réussites enfin. L'évaluation formative est un allié puissant vers l'autonomie, car elle stimule la prise de conscience et l'analyse de ses actions, c'est-à-dire la métacognition qui exige un retour permanent d'informations pour la correction des conduites. Elle permet de restaurer la confiance et l'intérêt dans la relation éducative en facilitant l'installation dans la classe des interactions plus riches, plus positives, et à terme, plus efficaces.

¹ Jean Jacques Bonniol & Michel Vial, *Les modèles de l'évaluation*, textes fondateurs avec commentaires, De Boeck Universités, 1997.

² Nunziati, G., *Les objectifs d'une formation à l'évaluation formatrice*, cahiers pédagogiques, n°280, 1990, p.49.

En résumé, nous retenons que l'évaluation formative a trait à la régulation du travail de l'apprenant ou de l'activité du formateur, ou de la situation didactique ; les résultats de l'apprenant constituent non le fondement d'une sanction, mais la base d'une aide à la résolution des difficultés qu'il rencontre. Sa fonction principale est donc d'assurer la régulation des apprentissages. Pour ce faire, on procède par rétroaction en vue d'apporter les correctifs nécessaires tout au long du processus d'enseignement/apprentissage. Comme elle s'adresse à chacun des objectifs spécifiques intermédiaires d'un cours, on la qualifie d'évaluation continue et prescriptive.

1.2 L'EVALUATION SOMMATIVE

Elle est une activité pédagogique qui permet de mesurer les performances de l'apprenant à un moment donné. Son but est de sanctionner (positivement ou négativement) une activité d'apprentissage. Ce qui se traduit par une note et éventuellement un classement ou une sélection; elle est le propre des examens et concours. Enfin, elle permet, par un contrôle continu, par un examen, ou par un système mixte, d'attribuer des diplômes, de certifier une compétence. On parle alors d'évaluation certificative ou de certification.

Elle est réalisée au terme de plusieurs séquences d'apprentissages ou à la fin d'un cours ou d'un programme. C'est une évaluation bilan qui s'adresse aux objectifs spécifiques terminaux d'un cours. Elle informe l'élève, l'enseignant et le public du degré de maîtrise d'un ensemble d'objectifs.

Lorsque le pédagogue évalue en mettant une note qui compte dans la moyenne, il joue alors le rôle de sélectionneur. La fonction essentielle de l'évaluation sommative est la certification ou reconnaissance des acquis expérimentiels des élèves ou des étudiants.

Dans cette formation en administrative, nos apprenants étaient évalués sur la base des notes qu'ils obtenaient à l'issue de la correction des devoirs qui leur étaient proposés à la fin de chaque cours. En effet, pour chaque cours, nous proposons un devoir dont l'apprenant n'avait qu'à traiter le sujet et le renvoyer aux formateurs pour correction après avoir porté son numéro d'identification. Les devoirs étaient corrigés par des correcteurs recrutés pour le besoin sur la base d'un corrigé type proposé par le rédacteur du cours. L'échelle des notes variait de 1 à 20 et les notes étaient confidentielles. C'est à partir de ces notes que les apprenants qui ont réussi à tous les modules de leur catégorie ont été déclaré lauréats de la formation. Pour être déclaré lauréat, il fallait obtenir au minimum la note 10/20 à tous les

devoirs. Entre l'envoi du cours et la date de renvoi des devoirs, le délai pouvait varier entre 2 à 3 mois. Les revendications autour des notes par les apprenants ont été très rares.

Tableau 20: Comparaison des 3 types d'évaluation

Caractéristiques	Evaluation diagnostique	Evaluation formative	Evaluation sommative
Moment	Au début du processus d'apprentissage ; en cas de difficultés persistantes	Tout au long du processus enseignement/apprentissage	Au terme de plusieurs séquences d'apprentissage
Fonction	Orientation	Régulation	Certification
Cibles	Connaissances préalables Origines des difficultés	Objectifs spécifiques intermédiaires	Objectifs spécifiques terminaux
Rétroaction	Retour en arrière	Retour en arrière	Jugement définitif
Cadre de référence	Toujours critérié (en fonction des tâches spécifiques)	Toujours critérié (en fonction des objectifs spécifiques)	Tantôt critérié (en fonction des objectifs spécifiques) Tantôt normatif (en fonction d'un groupe d'élève)
Décision	Pédagogique	Pédagogique	Pédagogique Administrative

Source : Legendre et al. Dictionnaire actuel de l'éducation

De nos jours, ces différentes formes d'évaluation gagnent la faveur du monde de l'éducation. Elles s'adressent à différentes sortes de variables éducatives (les apprentissages, les enseignements, les personnels, les programmes, le matériel pédagogique, les établissements).

L'évaluation sommative est donc l'évaluation qui correspond à la fonction de sélection.

1.3 LES AUTRES MODELES D'EVALUATION

1.3.1 L'EVALUATION INSTITUTIONNELLE

Ce qui différencie de la façon la plus évidente les démarches d'évaluation en éducation, c'est leur objet d'étude, qui peut être une organisation, une institution, une

innovation, c'est-à-dire le lieu d'un fonctionnement collectif, ou au contraire les connaissances, les démarches, les représentations de personnes prises isolément. Les références et les méthodes utilisées dans les deux cas sont différentes, mais elles ont cependant certaines analogies structurelles.

Lorsqu'on veut évaluer un curriculum, une méthode d'enseignement, une réforme scolaire, un projet d'établissement, on se réfère en premier lieu aux objectifs annoncés. Il s'agit généralement de connaissances que les élèves doivent manifester, mais ce peut être aussi des attitudes ou des valeurs subjectives que l'éducation doit développer. Car les effets imprévus sont aussi tout importants à percevoir, ce qui implique des méthodes d'observation plus ouvertes que des tests standardisés.

Comme le but de la prise d'information est souvent de corriger les aspects négatifs de la situation observée, il faut s'attacher à découvrir les *causes* des insuffisances, ou les *raisons* des dysfonctionnements. Cela suppose alors des procédés d'enquête suffisamment souples, semi structurés permettant de comprendre le point de vue des personnes engagées dans la situation étudiée¹ (Stake, 1975).

Il arrive enfin que l'on veuille évaluer un mode d'action (méthode d'introduction d'une innovation, façon de mener un enseignement, style de direction d'un établissement). On cherche alors des *régularités* parmi une série de situations, chaque fois uniques. Des procédés d'analyse qualitative des données sont alors indispensables.

En formation continue, on peut procéder à la fin de la formation à une double évaluation : l'évaluation des stagiaires et l'évaluation de la formation. En quoi consistent-elles ?

Pour le cas précis de cette formation en administration scolaire en Guinée, en raison du manque de moyens financiers, nous n'avons pas fait l'évaluation des stagiaires à l'issue de la formation. De notre point de vue, cette évaluation, synonyme d'un bilan final individualisé de chaque apprenant, est à adresser à l'autorité² qui l'emploie directement pour un suivi personnalisé afin de corriger ses éventuelles faiblesses dans les conditions normales.

¹ Stake cité par Jean Cardinet, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, p. 439, 2^{ème} Edit, 2001.

² En général, cette autorité est la Direction Préfectorale ou Communale de l'Education (DPE/DCE). Ces DPE/DCE sont des structures déconcentrées du ministère de l'enseignement pré universitaire. Elles ont à leur tête les Inspections Régionales de l'Education (IRE).

Cependant, au terme du premier plan de formation (1997-2000), nous avons effectué une évaluation sommative de la formation et nous avons pris en compte les notes obtenues par les apprenants aux devoirs durant la formation.

En principe, cette évaluation aurait dû se faire en deux temps, immédiatement sous la forme de « questionnaires habituels recueillant l'avis des apprenants et éventuellement des formateurs », ultérieurement « à échéance de deux ou trois ans », afin d'apprécier l'intérêt réel et les apports effectifs du processus de formation.

En quoi consiste cette deuxième forme d'évaluation de la formation ? S'agit-il de juger de la qualité du dispositif de formation, en s'appuyant sur les appréciations des apprenants ? Ou alors de vérifier si les effets de la formation sont conformes aux effets attendus, tels qu'ils étaient prévus au départ ?

Quoi qu'il en soit, l'évaluation de la formation a revêtu ici le caractère d'un bilan où nos apprenants ont livré une série d'appréciations relatives au déroulement des trente mois qu'ils viennent de vivre, appréciations qui ont été organisées autour d'entretiens et d'un questionnaire préparé et administré par l'équipe des formateurs du DFPAGE¹.

Quant à l'évaluation à échéance de deux ou de trois ans, elle n'existe pas de manière systématique en Guinée. Elle est à construire.

La présente étude d'impact a tout l'air de s'inscrire dans le cadre de cette dernière puisque notre modèle de formation qui repose sur des principes de professionnalisation vise entre autre à faire acquérir aux apprenants de nouvelles compétences pour les rendre plus efficaces à leurs postes. Autrement dit, cette acquisition de compétences relatives à l'exercice des responsabilités de chef d'établissement et leur transfert dans les pratiques quotidiennes pourrait contribuer efficacement à la professionnalisation attendue, donc, contribuer au pilotage du changement et au sens du métier.

Cependant, dans le domaine de la formation en administration scolaire comme dans d'autres, la culture de l'évaluation n'est pas dominante. Il y a des insuffisances voire des carences dans l'évaluation de la qualité de la formation et dans l'évaluation de ses effets.

Pour André de Peretti², « l'évaluation est une démarche opérationnelle par laquelle on apprécie une réalité donnée en référence à des critères déterminés (jugement de valeur) ; en

¹ Département de formation en planification, administration et gestion de l'Education ; un des quatre qui constituent l'ISSEG.

² De Peretti. A, Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation, ESF, 1988.

d'autres termes, opération qui mesure l'écart entre un résultat et un objectif et en recherche les causes. Elle peut avoir lieu par consultation, individuellement ou en groupe ou de façon mixte ».

En éducation ou dans la vie courante, l'homme est régulièrement en train de confronter son "monde idéal" au "monde réel". De cette façon, il apprécie les écarts qu'il observe entre ces deux mondes. C'est dire donc que tout homme est évaluateur. Maintenant, selon l'enjeu des décisions à prendre, cette évaluation peut être formelle ou informelle.

Ce qui différencie de la façon la plus évidente les démarches d'évaluation en éducation, c'est leur objet d'étude, qui peut être une organisation, une institution, une innovation, etc., c'est-à-dire le lieu d'un fonctionnement collectif, ou au contraire les connaissances, les démarches, les représentations de personnes prises isolément. Les références et les méthodes utilisées dans les deux cas sont différentes, mais elles ont cependant certaines analogies structurelles.

Lorsqu'on veut évaluer un curriculum, une méthode d'enseignement, une réforme scolaire, un projet d'établissement, on se réfère en premier lieu aux objectifs annoncés. Il s'agit généralement de connaissances que les élèves doivent manifester, mais ce peut être aussi des attitudes ou des valeurs subjectives que l'éducation doit développer. Car les effets imprévus sont aussi tout importants à percevoir, ce qui implique des méthodes d'observation plus ouvertes que des tests standardisés.

Comme le but de la prise d'information est souvent de corriger les aspects négatifs de la situation observée, il faut s'attacher à découvrir les *causes* des insuffisances, ou les *raisons* des dysfonctionnements. Cela suppose alors des procédés d'enquête suffisamment souples, semi structurés permettant de comprendre le point de vue des personnes engagées dans la situation étudiée¹ (Stake, 1975).

Il arrive enfin que l'on veuille évaluer un mode d'action (méthode d'introduction d'une innovation, façon de mener un enseignement, style de direction d'un établissement, etc.). On cherche alors des *régularités* parmi une série de situations, chaque fois uniques. Des procédés d'analyse qualitative des données sont alors indispensables.

¹ Stake cité par Jean Cardinet, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, p. 439, 2^{ème} Edit, 2001.

1.3.2 L'EVALUATION FORMELLE

L'évaluation est formelle quand elle fait usage de critères explicites bien définis, d'information pertinente et valide. C'est cette évaluation que Nadeau (ibid) qualifie de systématique en ce sens qu'elle consiste en la détermination de la valeur d'un phénomène éducatif de façon formelle. Les décisions éducatives devraient se fonder sur des données « valides » produites par des évaluations formalisées et non sur des normes intuitives.

Que faut-il faire alors pour mieux formaliser l'évaluation ? Que signifient les concepts de mesure, d'évaluation et de décision en éducation ? Quelles sont les difficultés liées à la mesure des variables éducatives et à la prise de décision en éducation ?

L'un des corollaires du développement de cette jeune discipline qu'est l'évaluation a été l'évolution du sens attribué au concept par les spécialistes de la mesure et de l'évaluation en éducation. Les définitions ci-dessous illustrent cette évolution.

1.3.3 L'EVALUATION DE CONTEXTE

Elle consiste à examiner l'adéquation des objectifs de l'action de formation par rapport aux besoins de l'environnement (organisation, clientèle, etc.) qu'ils sont censés rencontrer.

Elle vise la prise de décisions qui concernent les objectifs de l'action de formation (*décisions de planification*) : il peut s'agir de déterminer les objectifs en fonction des besoins préalablement identifiés ou encore d'ajuster les objectifs d'une action en cours, en fonction des besoins.

1.3.4 L'EVALUATION DES INTRANTS

Elle consiste à examiner l'adéquation des stratégies prévues (au plan organisationnel et pédagogique) par rapport aux objectifs de l'action de formation. Cette évaluation vise la prise de décisions à propos des stratégies (*décisions de structuration*) : soit la détermination des stratégies, soit leur ajustement, en fonction des objectifs identifiés.

1.3.5 L'EVALUATION DE PROCESSUS

Elle consiste à examiner l'adéquation des stratégies effectivement mises en oeuvre par rapport aux stratégies prévues. Elle vise la prise de décisions relatives à la mise en œuvre des

stratégies (*décisions d'application*) : qu'il s'agisse d'opérationnaliser des stratégies prévues et de les mettre en pratique ou de rajuster en cours de route des stratégies à l'œuvre.

1.3.6 L'EVALUATION DE PRODUIT

Elle consiste enfin, à examiner l'adéquation des résultats obtenus au terme de la réalisation de l'action de formation, par rapport aux résultats attendus (c'est-à-dire par rapport aux objectifs de l'action de formation). Ce type d'évaluation vise essentiellement des décisions de validation de l'action dans son ensemble : non-reconduction, reconduction moyennant rajustement ou reconduction pure et simple de l'action (*décisions de révision*).

Stufflebeam insiste sur les interactions entre ces différents types d'évaluation et de décision : ainsi, par exemple, l'évaluation de produit peut conduire à des ajustements des objectifs de l'action de formation (nouvelle évaluation de contexte) ou des stratégies prévues (nouvelle évaluation d'intrants). De même, l'évaluation de processus peut conduire à une nouvelle évaluation d'intrants, voire une nouvelle évaluation de contexte.

1.4 RAPPORT ENTRE EVALUATION –MESURE ET CONTROLE

L'acte d'évaluer peut-être implicite ou explicite ; institué ou improvisé ; certificatif ou formatif ; normatif ou critérié. Pour Cardinet¹, l'évaluation est vue comme un apport d'information en retour sur le résultat des actions passées, qui permet au sujet d'adapter la suite de ses actions par rapport à son but. Une évaluation ainsi comprise, ne présuppose ni jugement de valeurs, ni échelle de valeurs. L'évaluation doit apporter un élément de jugement, de décision, mais non la décision elle-même.

Au départ, les auteurs considéraient le terme évaluation comme étant identique à celui de la mesure : $E = M$. Thomdike et Hagen (in Stufflebeam², 1980 sont de ceux là lorsqu'ils disent que : « le terme évaluation tel que nous l'employons est très apparenté à la mesure ».

A la suite de son travail sur l'évaluation dans le cadre de huit années d'études, Tyler (ibid : 13) considère l'évaluation comme étant une opération qui consiste à déterminer la congruence entre la performance des élèves et les objectifs pédagogiques (notamment les objectifs comportementaux).

¹ Cardinet J., *Evaluation scolaire et mesure*, Bruxelles, De Boeck, 2è éd., 1991.

² Stufflebeam D.L., *L'évaluation en éducation*, trad. franç., Québec, NHP, 1980.

Selon ce discours, l'évaluation est un processus par lequel on détermine le degré d'atteinte des objectifs pédagogiques.

De nos jours, les spécialistes s'accordent à dire que l'évaluation est un jugement professionnel au sujet de la valeur d'un objet d'évaluation. Stufflebeam envisage l'évaluation dans une perspective de prise de décision. Ainsi dira-t-il : « l'évaluation en éducation est un processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles pour juger des décisions possibles ».

L'évaluation n'est donc pas synonyme de la mesure et elle ne se réduit non pas à une détermination de l'adéquation entre les performances des apprenants (sujets qui apprennent) et des objectifs d'un programme. C'est un jugement professionnel qui s'appuie sur des données obtenues par la mesure et qui débouche sur une prise de décision.

La notion de contrôle vient enrichir le vocabulaire consacré à la mesure et à l'évaluation. Est-ce que cette notion s'accommode mieux de l'évaluation que celle de la mesure ?

Selon Bibeau¹, le contrôle est un ensemble d'activités d'observation et d'analyse, visant à s'assurer de la conformité des opérations par rapport aux attentes planifiées, **aux** conditions de réalisation prescrites et aux exigences législatives, réglementaires et procéduriales, et permettant d'apporter des correctifs en cours d'opération.

Cette définition nous permet de comprendre que le contrôle se réduit à une détermination de la congruence entre la réalité observée et celle anticipée par les règlements, les lois, les procédures.

Lorsqu'on procède au pointage dans un service, au contrôle de la qualité d'un produit ou toute autre opération de conformité, on se sert habituellement d'une clé préparée à cet effet. Le contrôleur se prononce sur l'adéquation ou non d'une réalité à une autre au regard des prescriptions.

Tout comme l'évaluation, le contrôle procède par mesure à l'aide d'instruments spécifiques. Cependant, avec le contrôle la dimension jugement est réduite à sa plus simple expression. On conviendra donc que le contrôle est un aspect limité de l'évaluation pédagogique, à cause de l'importance accordée au jugement dans un processus d'évaluation.

¹ Bibeau, 1987 in Legendre, 1993, p : 259.

Le contrôle peut s'avérer utile pour certaines dimensions de l'évaluation pédagogique. Lorsque par exemple, nous nous intéressons à la manifestation ou non d'un comportement durant l'observation structurée d'une séquence d'enseignement, à l'existence ou non d'un matériel didactique au moment de l'évaluation du matériel d'enseignement, on peut se limiter à un contrôle. Mais lorsqu'on s'intéresse au degré de manifestation de ce comportement ou à la qualité du matériel existant, on serait mieux porté à faire de l'évaluation pédagogique, puisque la dimension jugement devient importante. Ce développement nous permet de conclure qu'en éducation on devrait privilégier l'évaluation pédagogique.

Selon DE KETELE et Roegiers¹ (1991) Evaluer signifie confronter des informations recueillies à des critères en vue de prendre une décision² : ce sont toutes les opérations à travers lesquelles on porte un regard critique sur une action de formation par exemple, afin d'orienter celle-ci, d'apporter une régulation ou de la valider, en tout ou en partie.

Ces opérations se superposent donc aux opérations d'élaboration et de réalisation. Si ces trois opérations sont exhaustives, elles ne sont certainement pas mutuellement exclusives. Une opération de faisabilité de l'action est à la fois une opération d'élaboration et une opération d'évaluation. Le choix d'un formateur peut être une opération d'élaboration et une opération de réalisation selon qu'elle est déterminante pour commencer l'action ou qu'elle constitue une mesure à prendre en cours de réalisation de l'action.

La mesure recouvre quant à elle tout effort systématique de recueil de données qualitatives mais quantifiables. Le test en est un paradigme.

Ce qui différencie fondamentalement l'évaluation de la mesure, c'est le jugement de valeur, la référence à un critère permettant d'interpréter une mesure pour lui donner une valeur dans un contexte vital.

Pour Stufflebeam³, « l'évaluation d'une action d'éducation ou de formation comprend quatre opérations fondamentales d'évaluation, chacune au service de décisions spécifiques ».

¹ De Ketele J.-M. (dir), *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck, 1991.

² Jean Cardinet, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, pp. 438-439, 2^{ème} Edit, 2001.

³ Stufflebeam cité par Etienne Bourgeois et X. Roegiers dans « *Evaluer les projets de formation continue. Une révision du modèle de Stufflebeam* », 1993.

2. DEUXIEME CHAPITRE : LA MESURE : LES METHODES

Dans la détermination des objectifs de cette thèse, nous avons affirmé que les résultats de la recherche visent essentiellement à mesurer l'écart entre ce qui était prévu au lancement de la formation en 1996 et ce qui a été réalisé après 2000.

Connaître cet écart passe par une mesure des acquis théoriques et pratiques afin de comparer la situation initiale à la situation finale, en vue d'apporter si possible, des remédiations sinon des remarques et des suggestions pour des actions futures.

Dans le cas présent, la mesure et l'évaluation sont complémentaires et contribuent toutes à apporter des réponses à des questions. Elles mettent en lumière les causes des succès ou des échecs dans maintes situations.

Première étape de la démarche d'évaluation pédagogique, la mesure¹ est une activité de prise de données ou d'information. Elle peut être aussi un rapport entre une unité étalon et une quantité attribuée à un objet par l'intermédiaire d'un instrument. En guise d'exemple, on peut noter :

- « *Cet homme mesure 2m, il est très grand* »
- - *Cet homme mesure 2m est une mesure*
- - *Il est très grand est une évaluation.*

S'agissant de la mesure des apprentissages, Tousignant R. note que « Mesurer un apprentissage signifie observer les comportements qui relèvent l'existence de cet apprentissage et nous renseignent sur sa qualité ou son étendue, puis compiler et exprimer quantitativement le résultat de cette observation² ».

Pour le Ministère Québécois de l'Education (1984), la mesure consiste à recueillir des informations, à les organiser et à les interpréter³ alors que la mesure est l'attribution de valeurs numériques à certaines caractéristiques précises d'un sujet⁴.

¹ Tousignant R., *Les principes de la mesure et de l'évaluation dans les apprentissages*, Gaëtan Morin, 1990, 2^e éd.

² Op ; cit P. 17.

³ Legendre, 1993 : 831

⁴ *ibid*

De façon plus opérationnelle, on peut dire que la mesure est une opération par laquelle on fait correspondre à chaque élément d'un ensemble de départ A, un et un seul élément de l'ensemble d'arrivée B.

Le choix porté sur les pratiques des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire tient au rôle de *charnière* qu'ils jouent dans le système éducatif à la fois pour l'enseignement technique et l'enseignement supérieur. C'est pourquoi, on ne peut pas nier leurs rôle et place dans la préparation des générations futures.

Cette attention qui devrait être portée aux chefs d'établissement produirait un effet positif sur l'encadrement administratif en général. Ce qui permettrait à plus ou moins long terme de remettre en cause certaines pratiques jusqu'alors considérées comme acquises, et un certain nombre de postures identitaires traditionnelles.

Si les attributions des chefs d'établissement sont relativement bien définies, l'absence de mécanisme de coordination et l'inexistence d'un circuit régulier d'informations périodiques constituent des entraves importantes. Les conférences de l'éducation ou les états généraux qui étaient des occasions opportunes pour des échanges verticaux (entre cabinet et IRE/DPE) et horizontaux (entre pairs) ont été abandonnées. Toutes les initiatives liées aux réformes du système éducatif étaient prises en plénière lors de ces rencontres.

La restructuration de l'administration de l'éducation visera à :

- doter le système administratif de mécanismes en vue d'un pilotage effectif et d'une coordination permettant d'assurer une réflexion soutenue sur les stratégies les plus appropriées, en vue d'une mise en œuvre efficace des mesures et actions ainsi que leur suivi systématique ;
- rationaliser l'administration en mettant en place un circuit d'information rapide et efficace grâce à la suppression de services intermédiaires non fonctionnels ;
- renforcer les structures de la planification de l'éducation.

Il existe donc différentes manières de rendre intelligibles les pratiques. Ces dernières permettent de prendre conscience de sa conscience, c'est-à-dire d'adopter une pratique réfléchie (qui a conscience d'elle-même), en adoptant une attitude réflexive (conscience se connaissant elle-même).

2.1 LA PRISE EN COMPTE DE LA REFLEXIVITE DU FORMATEUR

Après un parcours de près d'une décennie, il nous a semblé nécessaire de faire le bilan de cette formation pour constater et au besoin mesurer ses retombées à l'intérieur des établissements secondaires. Autrement dit, nous avons cherché à évaluer l'impact qu'elle a eu dans la gestion des collèges et lycées dans la perspective d'une généralisation de la formation à l'ensemble des responsables du système éducatif guinéen.

En effet, durant cette formation nous avons assumé d'abord des responsabilités de formateur ayant participé à l'évaluation des besoins et à l'élaboration du plan de formation, ensuite celle d'un rédacteur de cours ayant participé et animé la plupart des regroupements lors des missions de suivi-évaluation, enfin celle d'un responsable administratif chargé de la mise en œuvre de l'ensemble du plan de formation et d'en rendre compte à mon autorité de tutelle, au commanditaire et au bailleur de fonds.

Ce sont autant de raisons qui m'ont amené à porter cet autre regard sur cette formation, le regard d'un chercheur qui voudrait comprendre les raisons du succès ou de l'échec dudit plan.

A travers cette formation, nous avons voulu être ce praticien réfléchi capable d'auto-analyse, d'autoévaluation. C'est pourquoi, cette pratique réfléchie m'a permis d'analyser ma pratique, d'objectiver la subjectivité, et formaliser l'informel. Il s'agit là pour moi en tant que formateur et responsable de ladite formation de prendre la distance par rapport à ce que j'ai vécu, par rapport à mes actions et de porter un autre regard plus critique par rapport aux précédents. C'est la démarche réflexive du formateur-chercheur ; adopter cette *attitude réflexive*, c'est peut-être faire l'autocritique de sa recherche-action ; revenir sur ce que j'ai fait et en mesurer les forces et les faiblesses. Car une situation vécue se donne aussi à comprendre. Elle n'est jamais le fruit du hasard, même si on n'a pas toujours conscience des mécanismes qui l'ont déclenchée.

Autant les situations se donnent à comprendre, autant elles se donnent aussi à s'enrichir grâce aux différentes manières de les appréhender, de les analyser. Pour ce travail, nous avons été beaucoup inspiré par les travaux de Schön sur les moments de la boucle d'apprentissage qui donnent davantage une représentation globale du processus d'apprentissage expérientiel et des exigences de réflexivité qu'il implique.

A propos de la corrélation entre l'apprentissage et la réflexivité, Schön parle de l'existence de boucles et distingue trois types de boucles d'apprentissage.

2.1.1 L'APPRENTISSAGE EN SIMPLE BOUCLE DE SCHÖN

La simple boucle signifie qu'en tant que formateur/responsable, nous pouvons apprendre en corrigeant notre action par rapport aux objectifs initialement fixés, mais sans changer fondamentalement ceux-ci ni les valeurs ou « théories d'action » qui guident l'action. Concernant les chefs d'établissement, au terme de la formation, ils doivent être capables de prendre du recul par rapport à leurs mauvaises habitudes en vue d'apporter une re-médiation. Comme l'objectif de la formation est de rendre le cadre plus efficace au poste en éliminant la routine des méthodes de gestion, tous les aspects positifs liés à la gestion de l'établissement doivent être conservés et au besoin améliorés.

2.1.2 L'APPRENTISSAGE EN DOUBLE BOUCLE

Si dans le premier cas, le formateur ou l'apprenant apprend tout en gardant les objectifs, c'est que dans ce deuxième, il apprend tout en remettant en cause ses objectifs et leurs fondements. Il est amené à faire évoluer ses objectifs spécifiques et ses représentations. Dans ces conditions, il doit logiquement réviser ses théories d'action.

Cette forme d'apprentissage en double boucle n'a pas été recommandée lors de la formation en administration scolaire. La raison est simple, nous avons voulu éviter tout ce qui serait source d'incompréhension et qui conduirait à une non atteinte des objectifs de la formation à savoir améliorer les chefs d'établissement à leur poste de travail.

Lorsqu'un chef d'établissement par exemple, a la liberté de remettre en cause ses objectifs de formation et leurs fondements dans le souci de se faire de nouvelles représentations en vue d'innover, tout le fonctionnement du système éducatif risque d'être ébranlé. Ceci aura pour conséquences immédiates dans une éventuelle mise en oeuvre, l'échec de toute tentative de réforme et la naissance de mouvements sociaux incontrôlables. Les objectifs visés sont communs à l'ensemble de la catégorie et nous estimons que les conditions ne sont pas réunies pour l'application de ce type d'apprentissage.

2.1.3 L'APPRENTISSAGE EN TRIPLE BOUCLE :

C'est l'étape de l'apprendre à apprendre dans la perspective d'une formation à tous les âges de la vie. C'est à ce niveau que nous apprenons à modifier ou à développer notre façon d'apprendre, à tirer les leçons de notre expérience. Cette façon de faire contribue à améliorer

le fonctionnement des deux types précédents. Nous apprenons à apprendre comme le disait Ettore Gelpi¹. L'apprentissage devient notre objet d'apprentissage.

Cette triple boucle fait ressortir tout l'intérêt qu'il y a, dans la pratique réflexive, de travailler sur la valorisation des stratégies d'apprentissage et sur l'évaluation de leur efficacité.

Cette forme d'apprentissage est intéressante et recommandable à nos chefs d'établissement puisqu'elle leur permet à tout moment de faire une évaluation à mi-parcours de ce qu'ils ont pu faire et d'y apporter d'éventuelles corrections. Ceci est important dans la mesure où une émulation entre les établissements voire entre les inspections régionales en matière de résultats aux examens nationaux est en train de faire du chemin. Apprendre l'administration pour mieux la servir dans les structures est recommandable à tout administrateur.

Il existe donc différentes manières de rendre intelligibles les pratiques qui permettent de prendre conscience de sa conscience, c'est-à-dire d'adopter une pratique réfléchie (qui a conscience d'elle-même), en adoptant une attitude réflexive (conscience se connaissant elle-même). Il est clair que bien que les situations se vivent mais elles se donnent aussi à comprendre.

Pour ma part, mon travail a consisté à repérer les objectifs que je voulais atteindre en m'appuyant sur des observations et des entretiens. Cette méthode m'a souvent permis d'examiner mes résultats et repenser certains choix. Mais cela sous-entend aussi que je remette en cause mes façons de faire et d'être tout comme Olivier Reboul² qui pense que « le savoir-faire d'un enseignant ne se réduit pas à répéter un certain nombre de performances ; il est une compétence qui permet de juger, d'apprécier, de critiquer les performances existantes et d'innover par rapport à elles ».

Philippe Perrenoud³ affirme d'ailleurs « qu'il vaut mieux préparer les enseignants à se poser des questions, et à identifier et résoudre des problèmes, plutôt que de diffuser des solutions et des réponses. La formation doit donc donner des compétences méthodologiques, pour enseigner ou administrer, mais avant tout pour réfléchir sur sa pratique ».

¹ Ettore Gelpi, *Apprendre à apprendre*, Revue Questions d'Education, Université Rennes2, 1997.

² Ibid

³ Perrenoud P., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994.

En philosophie¹, une démarche réflexive exige de la pensée qu'elle se détourne -au moins momentanément- de la perception des objets sensibles et des jugements immédiats sur les choses. Une attitude réflexive qualifie donc ce qui est produit ou caractérisé par la réflexion.

Ainsi parle t-on d'analyse réflexive lorsque la pensée décompose un objet en ses différents éléments ou en ses caractères essentiels grâce à une suspension de tout jugement global immédiat sur cet objet.

L'objet d'analyse est la pratique des formés ; l'apport du savoir extérieur, à partir de lectures, de séminaires lors des regroupements ou dans les cercles d'étude, d'interventions des formateurs, s'inscrit à l'intérieur du processus d'analyse de pratique, selon des critères de pertinence et dans des formes adaptées aux diverses phases d'un tel processus.

Pour les chefs d'établissement comme pour nous les formateurs, un nouveau métier se profile donc, un métier nourri d'aventures quotidiennes, d'attention aux personnes et aux ressources que l'on peut mobiliser. On comprend alors mieux la lourde responsabilité qui incombe au chef d'établissement, car il est responsable de ce processus complexe qu'est l'apprentissage dans son établissement. Il en organise les étapes et permet aux enseignants de contrôler les résultats et de rectifier le cours.

Pour un enseignant, pour pouvoir mener à bien sa mission, il apparaît donc nécessaire d'interroger ses manières de faire avec les élèves, et l'impact qu'elles ont sur le déroulement des situations d'apprentissages. Dans la gestion de son école, le chef d'établissement doit avoir un triple regard : vis-à-vis des enseignants, des élèves et de l'environnement.

Pour notre part, le travail de terrain a consisté à analyser ce que font les chefs d'établissement, comment ils le font et pourquoi ils le font et comment travaillent-ils ?

La pensée, par la réflexion, établit des comparaisons, des distinctions, des différences par rapport aux prévisions de départ entre les diverses représentations d'objets concrets ou abstraits. Cette attitude peut aussi désigner le retour de la pensée sur elle-même et s'apparenter, par là même, à une activité psychologique intuitive.

Comme une pratique réfléchie permet d'analyser sa pratique, d'objectiver la subjectivité, et formaliser l'informel, il s'agit alors pour notre part, en tant que formateur, de

¹ G. Mialaret, vocabulaire de l'éducation, *Education et Sciences de l'Education*, PUF, 1979, p. 383.

prendre la distance par rapport au vécu, par rapport aux actions et d'adopter une *attitude impartiale*.

2.2 LES DIFFICULTES DE LA MESURE

La mesure en sciences humaines est plus problématique que celle réalisée en sciences physiques. En sciences humaines, la mesure ne porte pas sur des variables concrètes. Elle s'adresse à des construits de l'esprit humain. Des variables comme l'intelligence, le rendement scolaire, l'habileté, la perception, l'attitude, l'efficacité, la persévérance, constituent les objets de la mesure en éducation. Ces variables sont si abstraites qu'elles méritent d'être définies opérationnellement lorsqu'on devra les mesurer.

Avec les variables éducatives se pose donc, en plus du problème de fidélité, celui de la validité de la mesure. Ici, nul n'a la certitude que ce qui est mesuré par les instruments utilisés (questionnaire, entrevue, observation) est bien ce qu'on prétend mesurer. C'est pourquoi, il est très utile de commencer par définir opérationnellement l'objet de mesure en sciences humaines et de valider les instruments utilisés.

3. TROISIEME CHAPITRE : LE TRANSFERT

3.1 CONSIDERATIONS GENERALES

Parlant du transfert lors d'une conférence à l'université de Lyon II, Mendelsohn P¹ affirme que « le transfert de connaissances ou la pierre philosophale de l'enseignant est sûrement le phénomène le plus important et le plus mal connu du processus d'apprentissage ».

Dans une acception consensuelle, le transfert est l'application d'une solution connue à une situation que l'on n'a jamais rencontrée. Il repose sur une aptitude à la généralisation et une capacité d'abstraction.

Etre capable de transférer un comportement acquis dans une situation problème (x) à une situation problème (y) de structure semblable, mais de données perspectivement différentes, caractérise ce que l'on appelle l'activité intelligente.

Si le transfert repose sur la généralisation et l'abstraction, il semblerait alors logique d'enseigner des lois, des principes, des méthodes, ..., au plus haut niveau d'abstraction possible. C'est l'argument développé par les formateurs qui privilégient la démarche déductive.

Pourtant, les résultats de certaines recherches prouvent cependant qu'il n'en va pas ainsi : « il ne suffit pas de connaître le ou les principes qui déterminent une tâche, il faut encore les utiliser activement. Ce point paraît très important, du point de vue éducatif ... ».

Fournir la solution d'un problème à un élève ne semble donc pas une bonne solution pour que celui-ci résolve des problèmes de même type. Il est préférable de donner le niveau de guidance juste suffisant pour que l'élève découvre lui-même la solution.

D'après les théories du traitement de l'information, un élément déterminant du transfert serait l'aptitude du sujet à reconnaître un certain isomorphisme de structure entre deux situations (l'une pour laquelle on a une solution, l'autre étant nouvelle). En effet, lorsque les informaticiens et les spécialistes de l'intelligence artificielle se sont penchés sur la nature des compétences de l'expert (précisément pour construire des systèmes-experts), ils ont découvert que celui-ci, en situation de résolution de problème, cherchait tout de suite des indicateurs de structure profonde, à l'inverse du novice qui ne percevait que des indicateurs de

¹ Mendelsohn P., *Le transfert des connaissances*, conférence à l'université de Lyon II, septembre 1994.

surface, fortement liés au contenu. Une vérification expérimentale a démontré par la suite qu'une similarité de structure (à contenus différents) n'impliquait pas à un transfert automatique de traitement.

D'après Mendelsohn, on ferait mieux de parler **d'apprentissage du transfert** plutôt que de transfert d'apprentissage. S'appuyant sur des théories contextualistes, il précise : « ce courant de pensée [admet que] les connaissances sont l'expression d'un processus d'interaction complexe. Elles mettent en scène un sujet, naturellement apte à saisir des régularités dans les scènes qu'il perçoit, et le réel fortement socialisé dans lequel il se meut et doit se faire comprendre. Le sujet apprend en participant à une "communauté de pratiques" et ses connaissances se trouvent automatiquement associées aux contextes qui leur donnent un sens. Je désignerai donc par transfert de connaissances le mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises antérieurement. L'apprentissage du transfert (et non plus le transfert comme mécanisme implicite de l'apprentissage) désigne alors les méthodes d'intervention qui favorisent explicitement l'émergence de ce mécanisme.

Autrement dit, le transfert doit s'enseigner en même temps que les connaissances de base que l'on souhaite voir transférer et non après¹ ».

Mendelsohn préconise donc :

1. La variation systématique et aléatoire des différents contextes d'application des procédures ou des concepts à enseigner ;
2. Le recadrage permanent de ces mêmes connaissances ;
3. Le pontage des connaissances, c'est-à-dire relier les procédures pertinentes à la résolution d'un problème dans un contexte donné, à celles, similaires, utilisées dans d'autres contextes².

Pour sa part, Janine Filloux³ affirme qu'au sens psychanalytique, « le concept de transfert désigne la répétition dans la situation analytique des affects, désirs et réactions infantiles éprouvés et agis inconsciemment par le sujet, et leur déplacement sur la personne de l'analyste. La situation de transfert est une reviviscence : elle ranime les souhaits incestueux

¹ Op. cit .

² Mendelsohn, P., La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive, *Cahiers pédagogiques*, n° 281.

³ Janine Filloux, « Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique », *Revue française de la pédagogie*, n° 87, 1989, pp. 69-75, article repris dans *Du Contrat Pédagogique, le discours inconscient de l'école*, Paris, L'Harmattan, 1996, pp 341-371.

et la barrière de l'inceste, et leur donne une occasion de s'actualiser à nouveau dans l'analyse».

En ce sens, le transfert est l'instrument spécifique du travail analytique dans la mesure où il peut être perçu et interprété. L'interprétation du transfert vise à supprimer les refoulements qui président à la formation des symptômes, à transformer le conflit pathogène en conflit normal en substituant la remémoration à la répétition.

Le transfert est ambivalent. Il peut revêtir la forme du transfert positif de sentiments tendres ou celle du transfert négatif de sentiments hostiles.

Tout comme les sentiments tendres, les sentiments hostiles sont le signe d'attachement affectif, de même que le défi et l'obéissance expriment le sentiment de dépendance, bien qu'avec des signes contraires¹.

Les élaborations théorico-cliniques post-freudiennes mettent en relief l'importance du contre transfert de l'analyste, des mouvements conscients mais surtout inconscients induits en lui par la situation analytique. C'est dire donc qu'en psychanalyse le concept de transfert ou celui plus actuel de transfert-contre-transfert est un concept opératoire dans le champ de la théorie et de la pratique analytique.

Par contre, le transfert des connaissances en éducation fera l'objet d'un titre plus loin

3.2 DEFINITION

Traditionnellement, le transfert est défini comme étant l'influence d'un apprentissage antérieur sur un nouvel apprentissage. C'est là la définition qui est le plus souvent retenue par les dictionnaires et les encyclopédies spécialisées en éducation. Plus spécifiquement, R. Legendre² circonscrit le transfert dans une pratique qui se définit par « l'usage fait de connaissances acquises dans une situation nouvelle ». Cette dernière définition apparaît satisfaisante, d'autant plus qu'elle semble correspondre à celles qu'utilisent la plupart des recherches portant sur le transfert. Plus simplement, l'étude du transfert consiste à analyser comment des connaissances acquises dans une situation s'appliquent ou non dans d'autres situations.

Laroche (1984) définit le transfert d'apprentissage (savoir-faire) comme étant la transposition dans le milieu de travail de ce qui a été appris. Selon lui, le transfert est relié au

¹ Freud S., *Introduction à la Psychanalyse*, 1917, Paris, Payot, 1989.

² Dictionnaire actuel de l'éducation, 1993, 2^{ème} édition, Montréal :Guérin, Paris : ESKA.

contexte de l'apprentissage dans une situation de travail. Plus généralement, le transfert des apprentissages est un processus par lequel les apprentissages réalisés au cours d'une activité de formation seront couramment appliqués dans l'exercice d'activités professionnelles.

Le transfert des apprentissages dans une situation de travail est le but ultime d'une formation sur mesure et de la formation professionnelle par alternance. Cette préoccupation doit être présente pendant tout le processus et se traduire par des interventions concrètes à chacune des étapes.

Ces définitions du transfert mettent en évidence une conception restreinte du transfert et une autre plus large. Le transfert peut se définir aussi comme l'utilisation de connaissances acquises dans des contextes autres que ceux dans lesquels elles furent acquises. Cette situation peut se faire en ne modifiant pas l'apprentissage initial ou bien en incorporant celui-ci à une réponse plus complexe ou signifiante.

Lorsque l'acquisition d'une connaissance peut aider ou faciliter la performance sur une autre tâche, il s'agit d'un transfert positif. Si une connaissance acquise inhibe ou interfère avec le rendement sur une seconde tâche, il s'agit alors d'un transfert négatif. Par exemple, le transfert négatif peut s'observer lorsque nous écrivons machinalement, au début d'une nouvelle année, l'année précédente sur nos courriers. De même, le transfert positif peut s'observer lorsque l'acquisition et la maîtrise d'une notion, par exemple l'addition, aide et facilite l'acquisition de notions plus complexes, telle la multiplication.

3.2.1 LES DIFFERENTS TYPES DE TRANSFERT

Gagné¹ établit la distinction entre transfert latéral et vertical. Le transfert vertical survient lorsqu'une habileté ou une connaissance contribue directement à l'acquisition d'une habileté ou d'une connaissance d'ordre supérieur. Par exemple, une personne qui maîtrise la multiplication pourra plus facilement maîtriser la division puisque la première opération d'une division est une multiplication. Autrement dit, pour Gagné, le transfert vertical répond à une logique de hiérarchisation selon laquelle une habileté ou une connaissance plus générale ne peut être atteinte que lorsque des habiletés ou des connaissances subordonnées ont été maîtrisées.

¹ Gagné R. M, *The conditions of learning and theory of instruction*, New York, Holt, Rinehart&Winston, 4^e éd., 1985.

3.2.1.1 LE TRANSFERT LATERAL

Il est défini par Gagné, comme « une sorte de généralisation qui s'étend à un ensemble de situations qui ont grosso modo le même niveau de complexité ». Par exemple, l'apprentissage des fractions peut être généralisé à la solution de problèmes dans d'autres contextes tels que préparer une recette, répartir un gain entre plusieurs amis. C'est, selon Gagné, le transfert latéral qui opère lorsque nous réinvestissons l'apprentissage d'un langage informatique dans un autre ou l'apprentissage d'une langue première dans une langue seconde, ou encore la solution d'un problème dans la solution de problèmes différents.

J.M.Royer¹ considère, rétrospectivement, que ce sont les transferts verticaux qui ont retenu davantage l'attention des chercheurs et des éducateurs, les premiers cherchant à contrôler expérimentalement les conditions qui facilitent le transfert vertical, les seconds cherchant à organiser la formation de façon à optimiser le transfert vertical.

Il existe également d'autres types de transferts tels que les transferts spécifique et général, littéral et analogique, court et long.

Le transfert spécifique implique une situation d'apprentissage où peut être établie une similitude évidente entre les éléments du stimulus initial et les éléments de la situation de transfert.

Le transfert général est, quant à lui, utilisé pour désigner les sources de transfert attribuables à des effets de pratiques qui sont indépendants des stimuli communs que partagent la situation d'apprentissage et celle de transfert. La particularité du transfert général, c'est qu'il est souvent défini de façon englobante, incluant à la fois le transfert latéral, le transfert analogique et le transfert long.

3.2.1.2 LE TRANSFERT LITTERAL

Il désigne le transfert d'une habileté ou d'une connaissance, sans modification aucune, à une nouvelle situation. Par exemple, l'apprentissage de la règle du participe passé en français sera utilisé, une fois la connaissance acquise, telle quelle et ce quel que soit le contexte d'utilisation. Le transfert littéral se distingue du transfert vertical dans la mesure où il n'est pas question ici d'intégration à une habileté ou une connaissance hiérarchiquement plus complexe comme c'est le cas chez Gagné.

¹ Royer J.M., "Theories of the transfer of learning", *Educational Psychologist*, 1979, n° 14, p.53-69.

3.2.1.3 LE TRANSFERT ANALOGIQUE

Le transfert analogique, quant à lui, n'implique pas l'utilisation d'une habileté ou d'une connaissance telle quelle. Il se définit comme l'utilisation de nos savoirs, de nos représentations, pour penser et agir à propos d'un problème ou d'une situation. Par exemple, l'utilisation d'une analogie entre le jeu d'échecs et la stratégie militaire implique que la personne met en branle tout un référentiel familial lui permettant de se livrer à un calcul interprétatif sur les connaissances qui lui sont non familières (dans ce cas, la stratégie militaire).

3.2.1.4 LE TRANSFERT COURT

Il se réfère généralement à une situation de transfert qui est relativement semblable à la situation d'apprentissage. Par exemple, l'apprentissage d'habiletés dans un simulateur de vol et le transfert de celles-ci à la véritable cabine de pilotage seront qualifiés de court.

3.2.1.5 LE TRANSFERT LONG

Il se réfère quant à lui, à une situation de transfert qui est relativement différente de la situation d'apprentissage. Notons aussi que la variable temps permet la distinction entre un transfert court et un transfert long.

Est-il besoin de rappeler ici que ce qui est demandé à la fois par les élèves, les familles et l'Etat, c'est la réussite sociale et professionnelle des jeunes, dont l'une des conditions de plus en plus nécessaires est la réussite scolaire préalable. Il faut que l'école soit efficace. Cette notion d'efficacité s'impose. On parle de plus en plus d'objectifs, de résultats. C'est de ce côté qu'est la professionnalité de la fonction de chef d'établissement. Avant de revenir sur les concepts d'efficacité, d'efficience, d'effet établissement, voyons en quoi consiste le transfert d'apprentissage.

3.2.2 L'INTERACTION DES DIFFERENTS SCHEMES DANS LE TRANSFERT¹

Un schème est une action intériorisée ou une opération (intériorisable) réversible (au sens de pouvoir se dérouler dans les deux sens et par conséquent comportant la possibilité d'une action inverse qui annule le résultat de la première)². Les opérations, organisées en structures, constituent les outils de la pensée. En psychologie, le concept de schème est généralement associé à la théorie opératoire de Piaget pour qui « le schème est l'instrument de

¹ Louis Toupin, De la formation au métier, *Savoir transférer ses compétences dans l'action*, ESF, éditeur, p. 97-128.

² J.Piaget, *Problèmes de psychologie génétique*, Denoël Gonthier, 1972.

l'assimilation ; c'est une structure d'actions répétables dans des circonstances semblables ou analogues ». Pour Piaget, toutes les actions d'un individu sont régies par des « schémas d'action¹ » qui se sont progressivement inscrits dans le cerveau au cours du développement de l'individu. Ces « schémas », Piaget les appelle schèmes.

3.2.3 LES SCHEMES STRUCTURAL ET HERMENETIQUE DU TRANSFERT

Le schème herméneutique du transfert partage, avec le schème structural, l'idée que le transfert doit être ramené à une signification.

3.2.3.1 LE SCHEME STRUCTURAL

Pour le schème structural, le transfert tient à la constitution d'une représentation cognitive relativement formalisée et structurée dont la validité est reconnue grâce aux performances qui découlent de son utilisation dans certaines tâches.

3.2.3.2 LE SCHEME HERMENEUTIQUE

Le schème herméneutique, quant à lui, conçoit la signification du transfert comme étant rattachée, symboliquement, à des représentations organisatrices qui existent indépendamment de la personne.

Pour ce schème, le transfert est plus que la somme des compétences de la personne puisqu'il réunit les composantes de la situation d'apprentissage et de la situation de transfert à l'intérieur d'un champ symbolique qui transcende ces situations.

3.2.4 LE SCHEME FONCTIONNEL DU TRANSFERT

Dans le cadre d'un système fonctionnel, le transfert est un effet recherché pour assurer la pérennité du système. Autrement dit, le transfert est un résultat nécessaire dans la mesure où il contribue aux exigences de fonctionnement d'un individu ou d'un groupe. Cet effet, est souvent, en éducation des adultes, d'autant plus recherché qu'il est traité comme étant une composante intrinsèque du système lui-même. Le transfert s'intègre aux rouages de régulations entre les composantes du système. C'est ainsi qu'il contribue à ce que les individus atteignent leurs finalités.

Le schème fonctionnel se rapproche du schème causal. En effet, il estime que le transfert peut être favorisé lorsqu'on procède au réglage optimal des composantes d'un système matériel. Compte tenu de cette proximité avec le schème causal, il n'est donc pas

¹ Bideau J, Pedinielli J.L, Houdé O., *L'homme en développement*, PUF, 1993

étonnant de constater, au sein du schème fonctionnel, des emprunts fréquents aux théories néobéhavioristes. Toutefois, le schème fonctionnel se distingue de l'analyse causale en ce sens qu'il ne prétend pas qu'il y ait un lien immédiat de cause à effet entre l'apprentissage d'une nouvelle connaissance et la performance observée par la suite.

Pour notre cas, nous pouvons affirmer que si les apprentissages effectués au cours du programme de formation ne sont pas transférés à la situation de travail par les chefs d'établissement sous la forme d'une amélioration de la performance, ceci devient alors une forme de connotation négative de la formation ou de non atteinte des objectifs. A partir du moment où la formation est définie comme l'acquisition systématique d'habiletés, de compétences qui devraient provoquer une amélioration dans la gestion du système éducatif, alors la formation et le transfert sont confondus. Autant dire qu'un transfert réussi sera dans ces conditions dépendant du réinvestissement des acquis de la formation sur le terrain en fonction des objectifs préalablement déterminés.

3.2.5 LE SCHEME ACTANCIEL DU TRANSFERT

Le schème actanciel du transfert consiste à retracer le transfert par l'utilisation (ou la non utilisation), les conséquences et les impacts de nouvelles connaissances dans un milieu d'interaction. Ainsi, pour le schème actanciel du transfert, plutôt que les opinions, les croyances, le niveau de développement cognitif des personnes prises une à une, c'est le mode d'action que celles-ci se donnent qui agirait comme matrice sur le transfert. Qui plus est, ces modes d'action seraient eux-mêmes porteurs de capacités d'apprentissage plus ou moins grandes selon leur nature même. Le type d'interactions sociales qui se tissent autour de nouvelles connaissances conditionnerait le transfert.

3.2.6 LE SCHEME DIALECTIQUE DU TRANSFERT

Le schème dialectique opère de la façon suivante : le transfert est un moment dans un processus régi par un système de contradictions internes. Dans ce sens, le transfert est une synthèse qui résulte d'une tension entre une thèse et une antithèse.

Les schèmes dialectique et fonctionnel partagent l'idée que la formation est un processus de transformation ou de changement. Cependant, le schème dialectique du transfert se distingue du schème fonctionnel sur au moins trois points.

Le schème dialectique présente la synthèse, ici le transfert, comme un saut qualitatif au sein d'un processus qui ne s'arrête jamais. Pour le schème fonctionnel, la notion d'impact est davantage un résultat ou un objectif à atteindre qui s'inscrit dans une continuité.

Un processus dialectique est une dynamique de tensions ou de contradictions alors qu'un processus fonctionnel fait davantage appel à la régulation, c'est-à-dire à optimiser entre elles les composantes d'un système.

Le schème fonctionnel ne remet pas en cause le système sous-jacent au transfert, mais cherche à l'améliorer alors que le schème dialectique procède d'une critique, souvent radicale, de ce même système. En éducation des adultes, les travaux de P.Freire sont présentés comme représentatifs de cette vision dialectique du monde.

Selon la pragmatique, la signification d'un mot est, d'abord et avant tout, déterminée par son usage. La signification quant à elle est liée aux échanges entre un locuteur et un auditeur dans un contexte. Enfin, le sens dépendra de l'interaction elle-même. Une des ambitions de la pragmatique universelle est de fournir une théorie de l'action basée sur la communication. Ainsi, pour **Habermas**, le problème du transfert des connaissances théoriques ou réflexives dans les pratiques sociales est fondamental et constitue le centre des préoccupations empiriques de la théorie de l'agir communicationnel. Lorsque la pragmatique s'oriente dans la formation des adultes vers une théorie de l'action, elle va occuper une place importante. Et c'est dans le cadre de la trilogie formation – connaissance – acteur que l'on se rendra à l'évidence de cette importance.

Cette pragmatique tout au long de son développement va placer l'adulte au centre des efforts analytiques. Cette centration sur l'adulte repose selon Tough¹ sur la prémisse que « l'individu est un organisme autonome doué d'initiatives, d'intentions, capables de choix, de liberté, d'énergie et de responsabilité. Cette centration relève également du souci de l'utilisation ou la mise en application des connaissances, puisque ce n'est pas le problème d'une connaissance que d'être utilisée ou non. C'est plutôt là le problème de personnes qui investissent leur temps, leur argent et leur espoir dans l'appropriation de ces connaissances ».

L'identification et la spécification des besoins, des attentes, des intentions, des motifs de l'apprenant constituent un référentiel important en formation des adultes. Ne dit-on pas souvent que ce qui différencie l'éducation des adultes de celle dispensée aux jeunes, c'est que

¹ Tough A, *The Adults Learning Projects : A fresh approach to theory and practice in adult learning*, Toronto, OISE, 1971.

les premiers, contrairement aux seconds, abordent la formation avec, en tête, une question, un projet, des attentes a priori.

Lesne¹ définit la pédagogie des adultes non pas comme une activité individuelle mais comme une pratique sociale qui, bien sûr, possède sa spécificité par rapport à d'autres pratiques sociales. Selon lui, la formation participe à la construction des pratiques sociales puisque c'est à partir de ces dernières que les acteurs se représentent le monde dans lequel ils vivent. Lesne cherche à reconstruire ces théories pratiques qui se développent dans l'interaction entre connaissances et actions. L'articulation au monde social, l'exercice des rôles sociaux, la pluralité des contextes, le caractère second de la formation par rapport aux préoccupations premières de l'acteur constituant, pour Lesne, la spécificité de la formation des adultes.

Louis Toupin², pose le problème de la traduction des connaissances scientifiques et techniques dans les pratiques sociales du monde vécu. Selon lui, « ce problème se pose de deux façons. D'une part, l'interprétation se fait à l'intérieur d'une tradition ou d'un univers consensuel qui est dorénavant constamment transformé par les connaissances scientifiques et techniques. D'autre part, l'interprétation est de plus en plus confrontée aux problèmes de la réduction des tensions entre divers types de rationalités, notamment entre le discours objectif et impersonnel des sciences et des techniques et les discours normatifs et subjectifs des pratiques sociales. »

Cependant, « l'idéal entourant le lien théorie-pratique ne peut être atteint dorénavant qu'au prix d'une médiation sociale à laquelle contribuent les traducteurs et les interprètes notamment et, entre autres, les agents de formation. Cette médiation sociale, en formation d'adultes est souvent définie par les termes du triangle : action-formation-recherche³ ».

Ainsi, du point de vue des pratiques de formation, la médiation sociale permet d'aborder des questions telles que : comment est-il possible de traduire des connaissances objectives en gestes, en comportements, en attitudes, en volonté d'agir, bref, en compétences ? Comment les connaissances se transforment-elles en compétences ?

¹ Lesne M, *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1984.

² Louis Toupin, « De la formation au métier », *Savoir transférer ses connaissances dans l'action*. ESF éditeur, Paris, 1995, p. 37.

^{3 3} Louis Toupin, « De la formation au métier », *Savoir transférer ses connaissances dans l'action*. ESF éditeur, Paris, 1995

L'éducation des adultes fait de l'adaptation son principe dynamique, tantôt accordant à l'acteur la capacité de construire son autonomie en créant ou à l'opposé, faisant de celui-ci un simple reflet de sa situation sociale qu'il intériorise.

Entre une adaptation passive où l'acteur trouve devant lui un système immuable et une adaptation active où l'acteur invente sa réalité il y a, bien sûr, place pour une position dialectique, où l'acteur est à la fois produit et producteur de sa société.

La dynamique de l'éducation de l'adulte s'inscrit dans un espace de communication qui se construit à partir d'une tension dialectique entre compétence et pertinence. De ce point de vue, elle se présente alors comme un puissant outil permettant des gains rationnels, créatifs, réflexifs et constructifs. Elle est aussi, dans certains contextes, un outil de déstabilisation faisant apparaître un autre espace de la raison, déracinant les conceptions fragiles sur lesquelles reposent souvent des pratiques sociales qui s'estiment légitimes. Bref, l'éducation des adultes contribue directement à l'innovation sociale en favorisant l'émergence et la sélection de modes de pensée et d'action susceptibles de répondre aux défis de notre temps.

3.3 QU'EST-CE QUE TRANSFERER DES SAVOIR-FAIRE?

La question du transfert est, à bien des égards, au centre de toute réflexion sur l'éducation et la formation.

A un premier niveau, elle consiste à s'interroger sur les conditions qui permettent à un sujet de réutiliser des connaissances acquises dans une situation pédagogique, ailleurs et à sa propre initiative. Elle est donc liée à toute interrogation sur l'efficacité d'une situation d'apprentissage : celle-ci permet-elle seulement de réussir les épreuves d'évaluation finale ou a-t-elle une portée à plus long terme qui permet au sujet un accès à l'autonomie ?

Le transfert de connaissances peut être compris comme la mise en pratique, dans un nouveau contexte, de connaissances acquises préalablement par des personnes, des groupes ou des collectifs. Ce nouveau contexte peut être une nouvelle situation de formation ou bien une situation de la vie de tous les jours.

Sur un plan plus général, la question du transfert de connaissances renvoie aux moyens que le pédagogue met en œuvre pour permettre au sujet de se dégager des liens et systèmes d'aide qui lui auront été nécessaires à un moment donné de son évolution. La recherche dans

ce domaine requiert un détour par l'élucidation du rapport entre le développement et les apprentissages.

Pour nous formateurs des chefs d'établissement, transférer signifie la capacité des apprenants à traduire en actes la théorie apprise autrement dit, transformer les savoirs acquis en savoir-faire et en savoir être. Or, l'atteinte de nos objectifs de formation est en partie liée à la capacité des apprenants à accepter le changement de pratiques par l'élimination de la routine pour plus d'efficacité au poste. Cependant, ce passage de la théorie à la pratique exige des chefs d'établissement une bonne compréhension des enseignements en vue d'une capitalisation des acquis et des expériences.

Pour les apprenants, transférer signifie se sortir de la routine quotidienne par la formation et par l'utilisation des nouvelles pratiques acquises en formation dans la gestion des établissements en fonction des contextes. Autrement dit, c'est la capacité de reconversion des acquis de la formation dans des contextes différents, soit pour démultiplier, soit pour résoudre des problèmes. En d'autres termes, c'est le changement de comportements dans la gestion des réunions ou des conflits, dans la gestion des archives, dans la stratégie de mise en place d'un projet d'établissement ou alors dans le processus de gestion administrative et pédagogique de l'établissement.

Par ailleurs, l'analyse du processus d'apprentissage expérientiel peut conduire à préciser le concept de transférabilité. Elle débouche souvent sur un questionnement de la notion de « compétence transférable ». Une compétence peut-elle être transférable puisque, par définition, elle se construit et vaut pour un contexte particulier ? Les compétences et les savoir-faire sont-ils indépendants de leurs champs d'application ?

Transférer n'est pas transporter un savoir-faire ou une compétence comme s'il s'agissait de transporter un objet. Une compétence professionnelle est inséparable de son champ d'application qui fait partie de la compétence. Une compétence l'est pour une famille de situations. Hors de son périmètre constitutif, une compétence ne possède pas en soi une qualité intrinsèque qui permettrait de la qualifier de transférable ou de transposable.

La transférabilité n'est pas à rechercher dans les compétences, les savoir-faire ou les connaissances du professionnel mais dans sa faculté à établir des liens, à tisser des fils, à construire des connexions entre deux situations (Boterf, 2001). Elle résulte de ce que Bernard Rey appelle « l'intention transversale »¹ et consiste à vouloir aborder et traiter de nouvelles

¹ Rey (B), *Les compétences transversales en question*, ESF, 1996.

situations de telle sorte qu'elles fassent apparaître des caractéristiques qui permettront d'utiliser ce qui est déjà connu et maîtrisé. C'est par un projet du chef d'établissement que l'acquis devient transférable. C'est parce que le chef d'établissement a estimé qu'une situation pouvait être une opportunité de réutiliser un acquis qu'il y a transférabilité. Plusieurs personnes disposeront des mêmes types de compétences mais ne sauront pas les réinvestir dans des nouveaux contextes. La transférabilité est davantage une résultante qu'une caractéristique première.

La capacité de transférer provient davantage d'un travail de réflexion effectué à partir d'une expertise très contextualisée que d'un apprentissage de méthodes très générales de résolution de problèmes. Celui qui sait le mieux transposer n'est pas nécessairement celui qui aurait des connaissances générales sur tout. C'est souvent celui qui sait, dans un domaine particulier, élever son niveau d'expertise à un point tel que sa conceptualisation en fait un point de départ possible pour une transposition à des domaines distincts.

Écoutons à titre d'exemple, le directeur de l'Exploratorium de San Francisco : « Les méthodes générales de résolution de problème et d'organisation sur la pensée apprise sur un ensemble de problèmes ne se transfèrent pas, ou très peu, à d'autres problèmes. Les méthodes d'enseignement fondées sur cette approche ne font en général qu'aider les élèves à devenir un peu plus aptes à résoudre le type de problèmes qui leur sont aussi posés sans qu'il y ait transfert¹ ».

Le transfert ne saurait être une application directe. *Transférer, c'est réinvestir un apprentissage dans une situation différente de celle où il s'était produit.* Il ne s'agit donc pas de transférer des apprentissages mais de faire l'apprentissage du transfert, *d'apprendre à rendre transférable ou transposable.*

« A la différence de l'application qui consiste simplement à mettre en pratique un apprentissage déjà réalisé, le transfert consiste pour un sujet à recontextualiser un apprentissage effectué dans un contexte particulier. Il s'agit donc de réaliser un nouvel apprentissage. Si tous les apprentissages ne sont pas des transferts, tout transfert est un apprentissage. Il implique que l'apprenant se construise une représentation du problème à traiter et mette en œuvre un raisonnement analogique comparant cette représentation avec les apprentissages qu'il a acquis antérieurement² ».

La faculté de transférer repose sur un paradoxe : l'apprentissage doit être contextualisé pour être rendu transférable. Il est nécessaire de particulariser les situations d'apprentissage,

¹ Delacote ©, *Savoir apprendre les nouvelles méthodes*, Odile Jacob, 1996.

² Tardif (J), *Le transfert des apprentissages*, Les Editions Logiques, Montréal, 1999.

c'est-à-dire de les relier à un contexte particulier, pour que le sujet puisse reconnaître des situations qui pourraient bénéficier des apprentissages antérieurs.

L'expert, à la différence du novice, est celui qui a pu mettre en mémoire une grande variété de situations particulières dont il a fait l'expérience et qu'il peut activer face à des situations inédites ou inhabituelles qui se présentent à lui. C'est ce qui fait de l'expert « l'homme de la situation ».

Plusieurs conditions peuvent être réunies pour favoriser l'apprentissage de la transférabilité dont entre autres :

- « le passage par des situations variées d'apprentissage dans un parcours de professionnalisation. Variété des contextes mais aussi variété des modalités de formation : étude de problèmes, conférence, formation-action, simulation, pédagogie de projets, situations-problèmes, étude de cas ;
- la participation à des moments d'analyse des pratiques professionnelles : réunions de retours d'expériences, réunions de revues de projets, réunions d'explicitation, groupes de co-développement professionnel ;
- le compagnonnage avec un professionnel chevronné sachant travailler à cerveau et à cœur ouverts : explicitation des hypothèses, énonciation des définitions, description des séquences d'action, formalisation des problèmes à résoudre, expression des sentiments de crainte ou de plaisir devant l'action, évaluation des risques;
- l'échange de pratiques avec d'autres apprenants pour comparer les façons d'agir dans des contextes distincts ;
- la réalisation d'exercices où il est demandé aux apprenants de rechercher des situations ou des contextes d'utilisation des connaissances ou des savoir-faire qu'ils ont acquis ou sont entrain d'acquérir ;
- la mise en situation pour un apprenant d'avoir à conseiller d'autres partenaires pour résoudre un problème. C'est le principe d'enseigner pour apprendre ;
- l'apprentissage par unités pluridisciplinaires ;
- l'apprentissage contextualisé, avec la mise en œuvre d'une pédagogie de la simulation comportant des moments pour analyser et faire évoluer les connaissances, les schèmes opératoires et le comportement mis en œuvre. Il s'agit non

seulement d'acquérir des ressources (connaissances, savoir-faire, ...) mais de s'entraîner à les combiner et à les entraîner par rapport à une tâche à réaliser ou un problème à résoudre ;

- le travail sur les « connaissances traditionnelles », c'est-à-dire sur celles qui indiquent pourquoi et à quel moment il est pertinent d'utiliser des connaissances déclaratives et procédurales qui ont été acquises. Il est essentiel de développer la compréhension des conditions dans lesquelles un savoir peut être utilisé. Dans cette perspective, les apprenants auront à réaliser une « indexation conditionnelle » de leur apprentissage : ils identifieront « quand » et « pourquoi » ils pourront les utiliser.

- La confrontation à des « situations-problèmes » et à des « objectifs-obstacles » qui conduiront à expliciter et faire évoluer les schèmes opératoires et les représentations.

- L'entraînement non seulement à résoudre des problèmes mais à en formuler de nouveaux pour les résoudre.

- L'introduction, dès le début d'un processus d'apprentissage, de la préoccupation de la transférabilité. La question du transfert ne doit pas être seulement abordée après la période d'apprentissage. Il est particulièrement important que les apprenants se rendent compte que tout apprentissage entrepris a pour enjeu des transferts possibles¹ ».

Ce qui est demandé à un chef d'établissement, c'est non seulement de savoir faire ou de savoir agir mais de savoir décrire comment et pourquoi il fait ou agit de telle sorte. Cette prise de distance est une prise de conscience. Cette mise en mots de l'expérience lui permet de la structurer et de renforcer ou corriger les schèmes opératoires qu'il met en œuvre. Cette prise de recul lui permet de savoir transférer ou transposer. C'est à partir d'une réflexion sur ses pratiques réelles que le chef d'établissement, grâce à un travail d'abstraction et de conceptualisation, pourra réinvestir son expérience sur des pratiques ou des situations professionnelles diverses. On parle de « métacognition ».

Pour Flavell cité par Le Boterf, (2001: p.49), « la métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations ou de

¹ Le Boterf G, Construire les compétences individuelles et collectives, (2^{ème} édition), *Réflexivité et transférabilité*, Editions d'Organisation, 2000/2001.

données.... La métacognition se rapporte entre autres choses à l'évaluation active, à la régulation et à l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent habituellement pour servir un but ou un objectif concret ».

Ce n'est pas parce qu'un chef d'établissement a acquis des connaissances ou a appris à réaliser une action qu'il est capable de transférer cet apprentissage dans un autre contexte que celui dans lequel il a été réalisé. Pour ce faire, il est nécessaire qu'il soit non seulement capable de réussir mais qu'il soit aussi en mesure de comprendre pourquoi et comment il réussit.

Pour transférer, c'est-à-dire pour être capable de renouveler dans un autre contexte ce qu'il a appris, le chef d'établissement doit être capable de se détacher de ses contextes d'apprentissage pour gagner en autonomie. Il doit non plus être dans le problème mais face au problème. Cette mise à distance suppose qu'il puisse acquérir progressivement un statut d'extériorité pour se dégager de l'emprise du contexte particulier d'apprentissage. Il doit non seulement faire mais savoir faire état de ce qu'il sait faire.

Pour développer la faculté de transférer, la formation devrait être conçue et organisée de telle sorte qu'elle puisse :

- Intégrer la préoccupation et la perspective du transfert dans les premiers moments de la formation. L'expérience montre que c'est une erreur que de vouloir aborder avec les apprenants la question du transfert qu'au terme de la formation. De façon paradoxale, les chefs d'établissement devraient apprendre de façon contextualisée tout en sachant qu'ils auraient à décontextualiser. Il doit être clair pour les apprenants que l'enjeu d'un apprentissage ne réside pas en lui-même mais dans les transferts auxquels il pourra donner lieu.
- Inciter les chefs d'établissement à établir des ponts entre les apprentissages qu'ils ont réalisés et des situations où ils pourront être réinvestis.
- Entraîner à des méthodes de résolution de problèmes ou à des opérations cognitives par rapport à un domaine particulier d'application. C'est cette particularisation qui rendrait possible le transfert : il faut d'abord contextualiser pour pouvoir ensuite généraliser et recontextualiser. On croit trop souvent que ce sont des connaissances générales, abstraites qui permettent le transfert, alors que la faculté à transférer provient d'une connaissance approfondie mais distanciée dans un domaine particulier.

- Mettre en œuvre une pratique de la médiation qui permette aux chefs d'établissement de progresser dans leurs activités méta-cognitives, dans la capacité à se distancier par rapport à ce qu'ils ont, à ce qu'ils apprennent à faire, et à leurs stratégies cognitives.
- Proposer des situations d'apprentissage suffisamment riches en complexité pour fournir aux apprenants des matériaux pouvant être réinvesties dans des situations variées.
- Faciliter la mise en commun et la confrontation des stratégies cognitives et des représentations d'un chef d'établissement avec celles de ses pairs. En découvrant des stratégies ou des « conceptions » qui ne lui sont pas familières, il prendra conscience des siennes et pourra s'inspirer de celles d'autrui.

Il est important que la formation organise désormais des lieux et des temps pour entraîner les chefs d'établissement à prendre du recul, à analyser leurs pratiques professionnelles, à tirer les leçons de l'expérience. C'est un travail de médiation que doivent réaliser ici les formateurs. Il va de soi que cela exige d'autres capacités que celle d'enseigner.

« Le modèle de transfert de connaissances est d'abord conçu comme un outil de conception de types d'intervention en formation continue d'adultes. Ce qui suppose que la collecte d'informations part d'une analyse de la situation à transformer et que l'on tient compte :

- du type de connaissances qu'il s'agit de transférer ;
- du niveau d'appropriation qui est recherché ;
- des capacités de saisie et le traitement de nouvelles connaissances ;
- des intentions et de la motivation face à ces nouvelles connaissances.

Ce modèle tient compte d'une large variété de transferts. Ainsi, il peut y avoir transfert positif ou transfert négatif. Le transfert négatif occupe d'ailleurs une place importante dans ce modèle puisque le retour en force des anciennes habitudes est plus qu'une probabilité. Ce modèle accorde aussi une place importante au transfert spécifique et court. C'est d'ailleurs là le lot de la plupart des projets de formation, souvent de courte durée, destinés à des publics adultes. De même, une place importante est faite aux transferts dits longs, généraux ou analogiques. Toutefois, la réalisation de ces types de transfert dépend davantage de

caractéristiques propres à la situation de transfert elle-même que de la logistique d'apprentissage¹ ».

Selon le *design* adopté, divers facteurs facilitant le transfert peuvent être mobilisés par ce modèle. Par exemple, ce peut être le recours à des facteurs valorisés par les théories cognitivistes tels que le nombre et la variété des exemples proposés tout au long du processus de formation, ou encore les facteurs liés au schème actanciel du transfert tels que l'influence du leadership, du climat de confiance, du nombre d'interactions significatives entre les membres d'un schème d'action. Cependant, il ne s'agit pas d'aligner un à un des facteurs favorables au transfert pour qu'il y ait transfert, mais de proposer ceux qui sont pertinents, au bon moment, au bon endroit et dans les bonnes proportions. C'est l'analyse concrète d'une situation concrète qui peut déterminer quels sont les facteurs qu'il faut faire intervenir.

La médiation sociale est aussi un aspect important du modèle de transfert de connaissances. Celle-ci est un impératif de notre temps car il est difficile, actuellement, de tirer le maximum des investissements matériels et affectifs entourant l'appropriation de nouvelles connaissances. Dans maintes situations, la médiation sociale demeure importante, notamment dans le cas où un changement profond et d'envergure est recherché. Il s'agit alors de travailler sur l'amélioration continue. Le rôle des formateurs apparaît dès lors très important. Ils jouent un rôle de locomotive en ce que ce processus est social et qu'il ne se limite pas à l'individu. La médiation sociale met ainsi en perspective des êtres sociaux qui sont liés entre eux par des rapports de sens, par exemple des rapports affectifs, mais aussi par des rapports de forces, par exemple des relations de pouvoir. En conséquence, elle doit prendre appui sur une gestion stratégique de la formation afin d'optimiser les avantages et aplanir les inconvénients.

3.3.1 LES DIFFERENTES ETAPES

3.3.1.1 L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL

Carl Rogers² disait que « dans le monde d'aujourd'hui, l'apprentissage le plus utile socialement, c'est l'apprentissage des processus d'apprentissage. C'est aussi d'apprendre à rester toujours ouvert à sa propre expérience et à intégrer en soi le processus même du changement ». Le chef d'établissement devrait être capable d'agir avec pertinence dans une

¹ Louis Toupin, De la formation au métier, *Savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Collection Pédagogies, ESF éditeur.

² Carl Rogers², *Liberté pour apprendre*, Dunod, 1972

situation particulière tout en sachant pourquoi et comment il agit. Il devrait donc posséder une double compréhension : celle de la situation sur laquelle il intervient et celle de sa propre façon de s'y prendre. Il ne devrait pas oublier que l'expérience peut être à la fois formatrice et un obstacle à la formation et que « la personnalité évolue en fonction de l'expérience¹ ». C'est ce qui fait dire à Mezirow² que « ce que nous apprenons par l'expérience dépend des cadres de référence à l'intérieur desquels nous percevons et interprétons l'expérience. La conséquence est que nous trouvons, pour partie, dans l'expérience ce que nous y mettons.

Pour ma part, la compréhension de cette situation m'a permis d'élaborer une représentation conceptuelle en me construisant une image qui permette d'agir sur cette situation avec efficacité. Cet apprentissage expérientiel m'a fait davantage prendre du recul pour ne pas rester à un stade de empirique afin de mieux conduire mes pratiques professionnelles. Cette auto connaissance a supposé une mise à distance et une prise de conscience du type d'apprentissage et du mode de structuration des nouvelles connaissances acquises. Ce qui m'a permis de remonter des effets aux causes des problèmes.

Dans le cadre de cette recherche, ce recul n'a pas été pour moi une simple observation non participante ou un simple recueil de données puisque j'ai réussi à me distancier aussi bien par rapport aux situations observées que par rapport à ma pratique. Cette attitude de distanciation m'a permis de résoudre des problèmes que je me posais et de faire apparaître des problèmes que je ne soupçonnais pas.

3.3.1.2 LA REFLEXIVITE DANS LE PROCESSUS DU TRANSFERT

Elle consiste pour les chefs d'établissement à prendre du recul par rapport à leurs pratiques professionnelles, de façon à expliciter la manière dont ils s'y prennent pour modéliser et faire évoluer les schèmes opératoires de manière à pouvoir les transférer ou les transposer dans des nouvelles situations. Cette stratégie vise l'atteinte de l'un des objectifs de la formation à savoir améliorer le cadre à son poste en luttant contre la routine.

La réflexivité prend donc place dans une boucle d'apprentissage expérientielle. Il faut capitaliser pour pouvoir mieux anticiper. La mémoire est nécessaire pour pouvoir faire face au futur. Autrement dit, il faut avoir compris et assimilé avant de passer à l'étape suivante, celle de la liaison de la théorie à la pratique.

¹ J. Dumazedier, *Pour une sociologie de l'autoformation permanente*, voies libres, 1993.

² J. Mezirow, *Penser son expérience*, Chronique Sociale, 2001, traduction de Guy et Daniel Bonvalot

3.3.1.3 LE MOMENT DE L'EXPERIENCE

C'est bien sûr le point de départ indispensable. Il correspond à la mise en situation. Le chef d'établissement s'engage dans l'action et se conforte au traitement d'évènements, à la correction d'incidents, à la résolution de problèmes, à la réalisation d'activités, à la conduite de projets. Sans ce moment initial, le cycle d'apprentissage ne peut fonctionner. Ce dernier ne peut être mis en œuvre que si le sujet est confronté à des situations qui peuvent être saisies comme des opportunités d'apprentissage. Il faut que le chef d'établissement ait l'occasion d'agir pour que le cycle puisse être réalisé.

Dans ce moment, le chef d'établissement n'est pas nécessairement conscient de son action. Il peut réussir ou échouer sans connaître les raisons de sa réussite ou de son échec.

Si ce moment peut devenir une opportunité d'apprentissage, il ne l'est pas automatiquement. Le chef d'établissement peut agir sans apprendre ou en apprenant faiblement. C'est la limite de l'apprentissage sur le tas. Le chef d'établissement peut y acquérir des routines et celles-ci resteront limitées à la répétition du même contexte de travail.

3.3.1.4 LE MOMENT DE L'EXPLICITATION

C'est le premier temps de la réflexivité. Il consiste à faire le récit de ce qui s'est passé dans l'expérience vécue. C'est une première prise de recul. Mettre en récit ne se limite pas à faire une description. Faire le récit d'un cours d'action, c'est transformer les événements en histoire, c'est leur faire prendre place dans une totalité intelligible. A la différence de la description, la narration produit du sens. Pour qu'il y ait récit, il faut qu'un décor soit planté, que des acteurs soient positionnés et présentés et qu'une intrigue s'installe à partir d'une trame. Cela signifie la nécessité de raconter un cheminement, de proposer une version dynamique des faits, de situer l'intervention des acteurs et non seulement des facteurs, de discerner les étapes et les moments clés, de raisonner en termes de scénarios plutôt que de tableaux.

Cette étape correspond à celle du « réfléchissement » selon Piaget. Elle est de l'ordre de la description, de la représentation et de la mise en mots de l'action. Réfléchir le vécu n'est pas encore réfléchir sur le vécu, mais en constitue le préalable nécessaire. Ce moment du « réfléchissement » prépare celui de la « réflexion » en fournissant des matériaux qui permettront de rendre l'action intelligible. C'est à partir du récit de l'action que des interférences pourront être effectuées sur les processus cognitifs mis en œuvre. Il faut rendre l'action consciente pour en faire un objet de réflexion.

En prenant forme dans un récit, l'action devient ce que Paul Ricoeur¹ appelle une « action sensée », c'est-à-dire une action dont un sujet peut rendre compte de telle sorte que celui qui la reçoit l'accepte comme intelligible.

Dans ce premier moment de distanciation, le sujet passe du « je fais, j'agis » au « je raconte comment je m'y suis pris pour faire et agir ». La représentation de l'action n'est jamais strictement identique à l'action. La représentation est toujours une réinterprétation, une reconstruction de ce qu'elle veut représenter. L'« abstraction réfléchissante » ne consiste pas à aller chercher des faits ou des événements qui seraient inconscients pour les ramener tels quels à la lumière de la conscience. Ce travail d'explicitation n'est pas une simple reproduction, comme l'a bien indiqué Piaget² en soulignant « que toute opération de la mémoire d'évocation comporte une réorganisation, autrement dit que la mémoire travaille à la manière de l'historien qui, en s'appuyant sur quelques documents toujours incomplets, reconstitue le passé, en partie déductivement ».

Le guidage de la verbalisation est nécessaire pour éviter la tendance spontanée du sujet à parler à propos de l'action plutôt qu'à la décrire, à porter des jugements de valeur plutôt qu'à s'en tenir aux faits.

3.3.1.5 LE MOMENT DE LA CONCEPTUALISATION

C'est un nouveau palier dans la réflexivité. Il ne peut s'effectuer que sur la base de matériaux apportés par le moment précédent du réfléchissement et de la mise en récit. Pour Piaget, « ce travail est une reconstruction sur le plan supérieur de ce qui est déjà organisé, mais d'une autre manière, sur le plan inférieur ». Il s'agit non plus de décrire mais d'expliquer, de reformuler en termes généralisables, de procéder à un travail d'élaboration théorique. Il ne s'agit pas là de produire des théories scientifiques mais un savoir pragmatique.

3.3.1.6 LE MOMENT DU TRANSFERT OU DE LA TRANSPOSITION A DES NOUVELLES SITUATIONS

Il consiste à agir sur la base des schèmes opératoires ou des modèles élaborés dans la phase précédente. En clair, cela revient à agir ou réagir en prenant en compte les leçons de l'expérience.

¹ Paul Ricoeur, *De l'interprétation*, Paris, le Seuil, 1965.

² Piaget J, *L'épistémologie génétique*, Paris, PUF, Collection *Que Sais-Je ?*, 1970.

Ce moment est celui de la recontextualisation. Il consiste à mettre à l'épreuve de la réalité les concepts et théories d'actions et à les interpréter en fonction des nouveaux contextes d'interventions. Cette opération de traduction peut être plus ou moins importante. Il peut s'agir du simple transfert à une situation faisant partie de la même famille que les situations antérieures à partir desquelles a été effectué le travail de modélisation. Dans ce cas, les données du nouveau contexte seront *assimilées*¹ par le schème opératoire et le travail d'accommodation sera faible. La combinatoire de ressources (connaissances, savoir-faire, savoirs capitalisés, etc.) à mettre en œuvre restera proche des précédents.

Si la nouvelle situation diffère fortement des situations antérieures, le chef d'établissement devra entreprendre des modifications importantes de ses schèmes opératoires : il devra procéder à une *accommodation*. Les combinaisons de ressources devront être recomposées. De nouvelles informations sur les contextes devront être acquises, des connaissances disciplinées différentes seront exigées, des savoir-faire auront à évoluer et d'autres ne seront plus pertinents. Non seulement les ingrédients en ressources devront varier, mais les combinaisons qui les lient entre elles seront à reconstruire. Il y aura alors non seulement transfert mais *transposition*.

Le travail de retour à la pratique est un travail, surtout lorsqu'il s'agit d'accommodation, de reconstruction des schèmes opératoires et des connaissances. Il entraîne une remise en cause des structures et contenus existants : la reconstruction exige une déconstruction des « représentations » ou des « conceptions » que le chef d'établissement avait acquis². Ce coût cognitif n'est acceptable que si le chef d'établissement possède une idée claire de l'intérêt qu'il a à réaliser cet apprentissage, que s'il en perçoit les enjeux et le sens.

Cet apprentissage aura également à faire appel à des emprunts externes à l'expérience immédiate du chef d'établissement pour enrichir et traduire les invariants opératoires. La confrontation avec des exigences et des modes de pensée exogènes pourra trouver ici sa place et produire des effets bénéfiques. Des apports théoriques supplémentaires seront parfois souhaités. On pourrait reprendre ici la distinction faite par Alengry³ entre les connaissances de surface et les connaissances profondes.

¹ En référence aux processus d'assimilation et d'accommodation décrits par Piaget.

² Giordan (A), Giraud (Y), Clement (P), *Conception e connaissances*, Peter Lang, 1994.

³ Alengry (P), « Connaissances profondes et connaissances de surface dans la modélisation d'un raisonnement », in *Psychologie de l'expertise*, Psychologie Française, novembre 1988.

Les premières sont celles qui sont mises en œuvres à l'occasion d'activités connues, habituelles. Elles constituent des associations empiriques entre les conditions et une conclusion

Les secondes interviennent en situation de résolution de problèmes. Dans ce cas, la référence aux expériences et pratiques antérieures ne suffit pas à trouver immédiatement une solution. Il devient alors nécessaire de faire appel aux théories d'un domaine pour trouver et finaliser une nouvelle démarche, pour organiser un nouveau schème. Le détour par la théorie peut devenir une nécessité opérationnelle. Ce qui est effectué ici est donc une construction sur mesure en fonction de la spécificité des conjonctures et des situations. C'est une condition d'efficacité.

Le transfert ou la transposition à de nouveaux contextes n'est donc pas une opération de généralisation. Elle consiste en un processus de « *particularisation* » qui prend appui sur des cas qui, eux, sont le produit d'un travail d'abstraction et de généralisation. Contrairement à beaucoup d'idées, le transfert et la transposition ne peuvent résulter directement de la généralisation.

3.3.2 POSSIBILITES ET CONTRAINTES LIEES AU TRANSFERT

Pourquoi les apprentissages, les connaissances acquises, ne s'actualisent-ils pas ou peu dans les pratiques ? Pourquoi les milieux de vie, les organisations de travail, ne sont-ils pas en mesure de mobiliser pleinement le potentiel développé par les personnes après une formation ?

Ces questions invitent, à première vue, à explorer les voies d'une meilleure adéquation entre théorie, formation et pratique, par exemple, ciblant mieux les besoins de formation, en proposant des contenus plus concrets, en soutenant davantage les personnes lors du retour à la pratique, et ainsi de suite. Le problème du transfert réclame évidemment la mise au point de dispositifs de formation adéquats et peut être, bien davantage. L. Toupin¹ affirme que « l'optimisation des situations de transfert passe par une compréhension profonde de la modernité (dont le contrepoint est la tradition) et de son principal catalyseur, le changement. Vu sous cet angle le transfert des connaissances apparaît conditionné par les nouvelles formes de rationalité qui émergent, peu à peu, des situations de vie et de travail.

¹ De la formation au métier, ESF, éditeur, p. 172.

Pour Finger¹, le curriculum de l'éducation des adultes est scindé en deux. D'une part, il s'agit d'une formation professionnelle qui vise justement à répondre aux impératifs d'un système étatique, économique et technique qui fonctionne en dehors du contrôle immédiat ses acteurs sociaux. D'autre part, il s'agit d'une formation personnelle et sociale qui souvent prend des allures thérapeutiques.

Cependant, si l'intégration systémique pose le problème de la performance dans l'exercice des rôles sociaux, l'intégration sociale pose quant à elle le problème de la formation d'une identité et d'une appartenance au monde. Pourtant, ces univers de formation ne sont pas aussi cloisonnés que le laisse entendre Finger. Au contraire, ils sont vraisemblablement complémentaires puisque une formation qui favorise une intégration sociale accepte également de partager tout risque découlant d'une intégration au système social.

Un processus de transfert de connaissances doit être conçu comme un processus souple et global qui autorise et valorise la cohabitation de différents modes de connaissances, dont les savoirs de l'action. Pour y arriver, il faudra mettre en place une pédagogie spéciale, qui ne soit pas celle de la transmission, mais plutôt d'une pédagogie qui favorise le pouvoir de faire des personnes. Par exemple, cette pédagogie sera préoccupée par un partage plus équilibré des risques et des responsabilités qui entourent un changement.

En matière de transfert, il sera beaucoup plus question de l'analyse des relations possibles entre le curriculum et l'application des connaissances nouvelles dans les pratiques quotidiennes en vue d'améliorer les résultats scolaires et de créer un effet établissement positif.

3.3.3 LES OBSTACLES AU TRANSFERT

Elles sont par ordre d'importance, les suivantes :

L'absence de suivi et de renforcement suite à une formation, notamment lorsque les personnes formées perçoivent qu'autour d'elles leurs dirigeants ou collègues accordent peu d'importance aux changements que la formation les incite à apporter.

Le manque de pouvoir-de-faire des personnes, celles-ci estimant qu'elles ne peuvent pas déployer leurs nouvelles compétences à cause d'interférences, réelles ou perçues, provenant

¹ Finger M., « New social movement and their implications for adult education », *Adult Education Quaterley*, 1989, p. 15-22.

de l'environnement immédiat, telles que les contraintes de temps, l'absence d'autorité pour agir ou décider, les processus de travail inefficaces, les équipements ou dispositifs inadéquats.

L'absence d'une culture de formation, surtout lorsque, dans une organisation, les programmes de formation ont un statut non reconnu ou souffrent d'une absence de philosophie congruente.

Les perceptions, qu'ont les personnes formées, du caractère peu pratique de la formation reçue. Elles mobilisent alors leurs savoirs pratiques pour soumettre les nouvelles connaissances à un test de réalité.

La perception, qu'ont les personnes formées, du caractère peu pertinent des contenus de formation. Elles perçoivent ceux-ci comme étant trop théoriques ou encore peu crédibles comptes tenus des valeurs et opinions dominantes dans leur milieu.

L peu d'avantages anticipés de la formation. Par exemple, des personnes près de la retraite verront dans le changement un coût par rapport aux avantages qu'elles en retireront.

L'impact négatif de la formation sur les dynamiques d'identités professionnelles. Par exemple, lorsque la formation s'inscrit dans un contexte où des catégories d'emploi disparaissent ou encore lorsqu'elle accompagne des processus de requalification pour les uns et de déqualification pour les autres.

L'absence ou l'interruption des liens avec des personnes significatives. La séparation de la présence inspirante de médiateurs (formateurs) peut entraîner un manque d'adhésion.

Le manque de vision et de leadership dans un milieu, d'où un manque d'autorité pour implanter les changements désirés. Les participants ont l'impression d'un effort à sens unique.

3.3.4 LES FACTEURS FAVORABLES

Ces facteurs se situent à trois niveaux : avant la formation, pendant la formation et après la formation d'après Louis Toupin dans « Savoir transférer ses compétences dans l'action ».

3.3.4.1 AVANT LA FORMATION

- *La participation des futurs candidats*, en leur permettant de donner leur avis sur le projet de formation et sa planification, de questionner et d'explorer les

effets attendus du projet, en participant à des activités de sensibilisation ou de préparation à la formation.

- *l'engagement des autorités*, en inscrivant le transfert dans leurs rôles et tâches, en informant les futurs candidats sur les intentions entourant le projet de formation, en examinant et validant le *design* du projet, en créant un environnement propice au projet, en planifiant déjà les suites du projet.

- *La qualité de la conception*, en synchronisant le projet de formation avec les objectifs et priorités stratégiques du milieu, en sensibilisant les futurs participants aux objectifs du projets de formation, en analysant le contexte d'intervention, en favorisant une conception modulaire des contenus de formation se prêtant à des mises en pratique rapides, en tenant compte du type de connaissances à transférer et des connaissances préalables des futurs participants, en faisant participer les concepteurs à la formation.

3.3.4.2 PENDANT LA FORMATION

- La création d'une « zone de pertinence » en donnant un statut élevé au projet, en évitant les interruptions, en soutenant et valorisant la présence aux activités de formation, en répondant aux inquiétudes ou problèmes appréhendés, en libérant les participants de leurs tâches régulières, en donnant à chacun l'occasion d'identifier, pour lui-même, les bénéfices qu'il tirera de la formation, en formant des groupes d'entraide, en développant u contrat de transfert liant la personne ou le groupe et l'organisation.

- La création d'une « zone de compétence », en aidant à « désapprendre » les notions, les attitudes et les façons de faire qui font interférences avec les nouvelles compétences recherchées, en variant les exemples théoriques et pratiques, en favorisant les liens entre les concepts de façon à en extraire des principes d'action, en recherchant dans des mises en situation une visualisation et une anticipation du transfert, en donnant un feed-back constant et rapide aux participants sur leur progression, en multipliant les occasions d'auto-évaluation, en examinant et discutant des stratégies à mettre en place pour un transfert réussi, en identifiant les médiateurs qui pourront soutenir les efforts de transfert lors du retour à la pratique.

3.3.4.3 APRES LA FORMATION

- La création d'un environnement stimulant et facilitant, en communiquant les succès, en facilitant les rencontres de suivi, en encourageant l'utilisation des nouvelles compétences, en levant rapidement les obstacles au transfert, en réduisant la charge de travail et la pression des responsabilités pour un certain temps, en soulignant et en récompensant l'utilisation des nouvelles compétences, en favorisant les initiatives, en spécifiant de part et d'autre les attentes, en respectant les différences, en négociant les cheminements, en accordant beaucoup d'autonomie aux personnes et aux groupes, en étant tolérant vis-à-vis des erreurs et des baisses de performance.
- La mise en pratique des nouvelles compétences, en prévoyant un module d'accueil lors du retour à la pratique, en planifiant des rencontres de suivi, en encourageant la révision régulière des contenus de formation, en soulignant les attitudes, les gestes et les actions qui actualisent les nouvelles compétences, en stimulant l'originalité et l'innovation dans la solution de problèmes reliés aux nouvelles compétences, en évaluant et en donnant un feedback régulier sur le processus d'implantation des nouvelles compétences.
- Le développement d'un accompagnement signifiant, en établissant le contact avec des médiateurs reconnus, en favorisant les attentes élevées, en proposant des modèles de références, en encourageant la formation de groupe de pairs, en engageant des figures d'autorité dans les mesures de soutien au transfert, en favorisant la constitution de réseaux externes à l'organisation¹ ».

3.4 COMMENT EVALUER LE TRANSFERT ?

3.4.1 L'ANALYSE DES RAPPORTS ENTRE DEVELOPPEMENT ET APPRENTISSAGE

De manière schématique, on peut considérer que, sur ce sujet, il existe deux thèses antagonistes : d'une part, il y a ceux qui, interprétant certains écrits de Piaget, considèrent que le développement précède l'apprentissage ; pour eux, si un enfant ne parvient pas à

¹ Louis Toupin, De la formation au métier, *Savoir transférer ses compétences dans l'action*, ESF, éditeur, p. 137-173.

apprendre, c'est qu'« il n'est pas assez mûr » ou qu'« il n'a pas atteint le bon stade » ; il convient donc d'attendre patiemment que l'enfant se développe pour lui proposer les apprentissages correspondants.

D'autre part, il y a ceux qui, croyant témoigner par là de leur confiance absolue dans la « nature humaine », pensent que l'on peut faire apprendre n'importe quoi à n'importe qui n'importe quand et que le développement se réduit à la somme des apprentissages.

Les premiers pratiquent une pédagogie attentiste, les autres une pédagogie volontariste¹...

Or, les uns et les autres risquent de basculer dans de dangereuses dérives : l'abstention pédagogique pour les premiers, le dressage pour les seconds².

C'est un psychologue russe Vygotsky³, qui donne les moyens de dépasser cette alternative : il montre qu'il existe bien une logique du développement (on ne peut pas apprendre n'importe quoi n'importe quand) mais que les apprentissages précèdent et ne suivent pas le développement : un sujet peut apprendre des éléments nouveaux et acquérir des fonctions psychiques qui sont légèrement supérieures à son niveau de développement à condition de lui fournir les aides didactiques requises.

Dans cette perspective, la fonction du pédagogue est d'estimer avec une marge d'appréciation qui est nécessairement un peu approximative le niveau de développement atteint et de proposer des acquisitions légèrement mais nettement supérieures :

- dans un premier temps, le sujet ne pourra fonctionner « au-dessus de ses possibilités » qu'avec tout un dispositif d'étayage,
- dans un second temps, il parviendra à l'autonomie dans l'exercice et l'usage de ces fonctions nouvelles si on prend la peine de procéder à un désétayage progressif.

Plus concrètement, il s'agit d'abord de construire des situations de formation tant dans leur dimension socio-relationnelle que dans leur dimension cognitive :

¹ Meirieu P. et Develay M., *Emile, reviens vite...ils sont devenus fous*, Paris, ESF, 1992.

² Meirieu P., in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^{ème} Edit, P. 1057, Paris, Nathan, 2001.

³ Vygotsky L.S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge (Mass), Harvard University Press, 1978.

- procurer la réassurance affective requise pour engager un apprentissage qui est souvent déstabilisant et risque de provoquer des rétractions, voire des crispations, par peur de l'inconnu et de la déstabilisation toujours anxiogène que cela provoque....

- Mais aussi organiser une situation didactique la plus rigoureuse possible, sélectionner les bons matériaux, poser les bonnes questions pour faire construire les bonnes réponses.

Ensuite, il convient de permettre au sujet de se désengager progressivement de cette aide afin d'éviter les situations de dépendance à l'égard de la situation de formation et de l'enseignant et cela encore, aussi bien sur le plan socio-relationnel que sur le plan cognitif :

- pour le premier, il faut apprendre à l'apprenant à se passer d'un soutien affectif qui lui a été, un moment nécessaire ;

- pour le second, il faut lui donner ce qu'il a appris dans d'autres contextes que celui où il l'a appris.

Or, si les enseignants et les formateurs savent relativement bien organiser des situations d'étayage, ils ont des difficultés à organiser des situations de désétayage :

- ce qui fait qu'ils construisent parfois des murs qui ne tiennent plus dès qu'ils ne sont plus là ; en d'autres termes, ils ont des difficultés à former véritablement à l'autonomie.

Mais ils se donnent cet objectif, ils doivent investir autant d'énergie à construire des situations formatives qu'à organiser la disparition progressive de ces situations :

- il leur faut, à la fois, faire acquérir des connaissances à l'apprenant et rendre l'apprenant indépendant d'eux dans l'usage qu'il fait de ce qu'ils lui permettent d'acquérir... C'est ce que l'on peut nommer la transformation de connaissances en compétences¹.

Certes, cette transformation est difficile puisqu'elle requiert une pratique systématique de la décontextualisation qui signifierait le passage du contexte de la formation à celui de l'exécution.

¹ ib.OP. P. 1058, *Dictionnaire actuel de l'éducation*.

Ce n'est pas le fait, pour nous formateurs, de proposer sans cesse de nouveaux exercices d'application, des études de cas, c'est le fait de faire chercher par les chefs d'établissement eux-mêmes d'autres situations dans lesquelles ils pourraient utiliser, faire faire, mobiliser ce qu'ils auront appris. C'était là une pratique fort intéressante mais que les formateurs n'ont pas pu explorer à fond en vue de faciliter davantage le transfert des connaissances.

Le travail de réflexivité ne s'effectue donc pas spontanément. Son apprentissage et sa réalisation supposent bien souvent l'intervention d'un « médiateur » qui devra s'exercer dans un climat de confiance qui permette d'accéder à une plus grande lucidité dans l'image de soi.

Au regard de tout ce qui précède, force est de constater que l'enjeu du transfert des connaissances se situe d'abord dans la reconstruction de la compétence humaine. Cette question se pose dans le contexte de la position privilégiée qu'occupent les connaissances au sein de notre société. Cette question met en perspective l'utilisation que les acteurs (apprenants) font des connaissances acquises par voie d'apprentissage. Louis Toupin¹ s'est intéressé plus spécifiquement aux modes d'appropriation et de transformation par lesquels les acteurs déploient de nouvelles connaissances dans leurs pratiques sociales. Il remet ainsi en surface la dynamique du fameux triangle interprétatif comprenant les pôles de la connaissance, de la formation et de l'acteur. « Le transfert ne peut être ramené à la seule formation même si celle-ci joue un rôle important. De même, bien que le transfert soit une compétence de l'acteur, il faut noter que cette compétence prend forme et s'actualise dans un contexte interactionnel qui comporte des dimensions objectives, subjectives et normatives. Pas plus, le transfert ne peut être confondu avec le seul pôle de la connaissance. Le transfert de connaissances se conçoit comme un processus d'appropriation et de transformation socialement construit. »

L'étude du transfert des connaissances, en tant que processus, fait penser à une modélisation. Un modèle comprend, en effet, une composante descriptive et une composante dynamique. Ces deux composantes permettent à la fois de décrire les facteurs et les variables qui agissent lors du transfert des connaissances et de les observer, de façon dynamique, dans leurs interrelations parfois synergiques. Pour ce faire, il s'agira donc de modéliser le transfert des connaissances en mettant en évidence les composantes descriptive et dynamique de celui-ci.

¹ Ib.

Après avoir évoqué la plupart des contours liés au transfert, nous comprenons que, pour qu'il y ait transfert de connaissances, il est important de s'assurer qu'un apprentissage a bel et bien été effectué.

Cependant, s'en tenir à ce constat n'est pas suffisant pour établir qu'un transfert de connaissances s'est produit. Est-il besoin de rappeler que, dans le contexte des pratiques de formation continue, plus de 80% des apprentissages se perdent entre le moment de leur acquisition et celui de leur utilisation. C'est pourquoi la situation de transfert elle-même ne peut pas être réduite à un problème d'apprentissage.

Par expérience, nous pensons que l'un des éléments incontournables du transfert, c'est la compréhension. Il faut comprendre une notion, l'assimiler, la mémoriser au besoin, avant de pouvoir la restituer. La mesure de l'impact d'une formation dans une pratique passe absolument par une analyse de ladite formation.

3.4.2 L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES

Ce type d'évaluation mesure l'atteinte des objectifs d'apprentissage formulés lors de l'élaboration de l'activité de formation. Cette évaluation implique une définition assez précise des objectifs de départ, ce qui n'est pas toujours le cas. De même, ce type d'évaluation exige l'élaboration de tests théoriques ou pratiques. Ces tests, du point de vue de leur transfert ont leur utilité et leur limite. Côté utile, ils permettent d'identifier les participants qui n'ont pas acquis certaines notions ou maîtrisent mal certaines habiletés et d'apporter des mesures correctives, par exemple, une aide spécifique (personnalisée) à ceux-ci. Ainsi, il n'y a plus jamais plus de transfert que dans l'apprentissage effectivement réalisé. Côté limite, ce type d'évaluation ne garantit pas que les participants ayant acquis de nouvelles connaissances vont les mettre en pratique en situation réelle. L'intégration de ces apprentissages peut être défailante ou encore le contexte peut être dissuasif quant au déploiement de nouvelles compétences.

3.4.3 L'EVALUATION DE LA MISE EN PRATIQUE

Considéré par certains comme étant la véritable évaluation du transfert, ce troisième type d'évaluation se déroule habituellement en situation réelle. Par exemple, durant le premier trimestre suivant une activité de formation, on mesure les compétences des personnes formées

à l'aide de grilles d'observation des tâches, ou encore en mesurant l'atteinte d'objectifs ou de résultats prédéfinis. Afin de distinguer l'apport de l'activité de formation on compare les résultats des participants avec ceux obtenus par des personnes n'ayant pas suivi cette activité ou bien on met en perspective les résultats actuels des participants avec leurs résultats antérieurs (mesure préformation). Ce type d'évaluation ne peut cependant pas conclure définitivement sur la contribution de l'activité de formation puisque, en situation réelle, de nombreux facteurs sont en cause. Ainsi, la mise en place de conditions facilitant le transfert, soit l'approche constitutive, contribue peut-être autant, sinon plus, à la mise en œuvre de nouvelles compétences que l'activité de formation elle-même. Il est important qu'il y ait cohabitation entre une approche évaluative et une approche constitutive. Autrement dit, dès que l'on aborde la formation des adultes à partir du point de vue du transfert, on devient plus intéressé à sa réalisation qu'à son évaluation. Il s'agit surtout d'atteindre des résultats, ce qui n'exclut pas l'évaluation des compétences, la mesure des performances, ou encore l'identification des candidats ayant un certain potentiel. Bref, l'évaluation de la mise en pratique n'est jamais une fin en soi. Elle est au service d'objectifs à réaliser, notamment celui de réaliser pleinement le transfert.

3.4.4 L'EVALUATION DES RESULTATS

Ce dernier type vise à établir un lien entre les compétences développées à l'intérieur d'une organisation et les objectifs opérationnels de celle-ci. Bien que les liens de cause à effet soient difficiles à établir entre formation et objectifs de l'organisation il est toutefois possible de produire, non pas des preuves, mais des évidences à l'effet que la formation contribue à l'atteinte de ceux-ci. Ainsi, suite à une activité de formation, on observera l'évolution de certains indicateurs clés du point de vue des activités de l'organisation. Par exemple, suite à une activité de formation, si l'on observe une baisse de l'absentéisme au travail, une meilleure utilisation de l'équipement, une réduction des coûts, une plus grande satisfaction des familles, un relèvement des taux d'admission, on en déduira une influence positive de l'activité de formation cohabitant fort probablement avec d'autres influences positives provenant de sources différentes (changements de direction, de politique, d'environnement de travail...).

4. QUATRIEME CHAPITRE : LA PLACE DE LA COMPETENCE DANS LA FORMATION DES CHEFS D'ETABLISSEMENT

4.1 DEFINITION

Les institutions éducatives, les entreprises et les cabinets de formation utilisent fréquemment le terme de compétence, associé à celui de capacité. Pourtant, les acceptions diffèrent selon les auteurs.

En Sciences de l'Education, selon Meirieu¹, une compétence est un « savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné ».

Dans l'enseignement technique et professionnel par exemple, une compétence se définit comme « un ensemble de savoir- faire et de connaissances, mobilisés dans une action, et adaptés aux exigences d'une situation d'emploi² ».

Selon D'Hainaut³, une compétence est un « ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal ».

Pour Michel Huteau⁴ « la Compétence est une caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches ».

1) Legendre⁵ définit la compétence comme « l'habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques ». Autrement dit, la compétence, c'est aussi « l'ensemble de connaissances, de capacités durables et d'habiletés acquises par l'assimilation de connaissances pertinentes et d'expériences qui sont reliées entre elles dans un domaine précis. »

¹ Meirieu P., *Apprendre...oui, mais comment ?*, Paris, ESF éd, 8^{ème} édit., 1991, P. 181

² *Documents méthodologiques pour l'élaboration des diplômes*, Commissions Professionnelles Consultatives (CPC), ministère français de l'Education nationale, n° 93/1.

³ D'Hainaut L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Labor, 5^è éd., 1988, P. 472.

⁴ Michel Huteau, *Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation*, 2^{ème} Edit, Nathan, 2001.

⁵ Legendre, « *dictionnaire actuel de l'éducation* », 1988.

Enfin, à ces définitions opératoires, ou fonctionnelles de la compétence peut être ajoutée celle de A. Chéné¹ [1980]. Pour celle-ci, « la compétence est la capacité personnelle de remplir un rôle, une fonction ou une tâche selon des critères de performance établis ». Ceci nous amène à parler de compétence professionnelle.

4.1.1 LA COMPETENCE PROFESSIONNELLE

La compétence professionnelle est une qualité de savoir-faire, de compréhension et d'évaluation qu'exigent un emploi, une profession en particulier ou un groupe de professions apparentes. Autrement dit, elle est l'ensemble de qualifications pratiques nécessaires à l'exercice d'une profession déterminée (Unesco, 1978) telles que :

- la capacité de réaliser des activités concrètes découlant des tâches d'un métier, d'une profession ou d'un domaine particulier. Exemple : rédiger un rapport ;
- l'aptitude à accomplir une action avec un certain degré d'excellence ; ou domaine particulier de compétence.

Ces qualifications sont à la base de l'élaboration des objectifs opérationnels d'un programme de formation professionnelle. La compétence professionnelle porte toujours sur une tâche et elle rend une personne apte à assurer la production de bien ou de services attendus d'une profession. Il existe d'autres emplois du terme compétence en éducation.

4.1.1.1 LES DIFFERENTS USAGES DE LA COMPETENCE EN EDUCATION

Dans le monde de l'enseignement, « la compétence est un ensemble intégré de capacités qui permet – de manière spontanée – d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment ». Ce qui est intéressant, c'est que cette définition de la compétence, émise dans un cadre scolaire, rejoint les éléments fondamentaux de la compétence telle qu'elle est abordée dans l'univers professionnel. On y retrouve les trois dimensions essentielles :

- 1) la compétence permet une réponse originale face à une situation, ou plutôt à une catégorie de situations. Développer des compétences à l'école, ce n'est donc plus apprendre aux élèves une réponse unique et standardisée – la bonne réponse –, mais inciter les élèves à analyser une situation, dans toutes ses dimensions, pour lui apporter une réponse spécifique et qui peut être inédite. L'approche pédagogique par les compétences ouvre les portes ;

¹ Chéné A, « La compétence de l'éducateur des adultes : une clarification des termes », *Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire*, 1980, p. 29-31.

2) la compétence nécessite une réponse efficace. Derrière cette affirmation, il n'y a pas seulement le côté exact de la réponse apportée. Certes, la réponse doit être bonne, mais elle doit aussi avoir une utilité, une pertinence sociale. Par exemple, un élève capable de résumer et d'analyser un roman ne fera preuve de compétence que si son texte parvient à susciter auprès de ses camarades l'envie de lire à leur tour ledit roman. Développer des compétences à l'école, c'est bien plus que promouvoir un certain nombre de savoir-faire : c'est aussi et surtout pouvoir leur donner sens. C'est enfin viser leur transfert afin qu'ils soient véritablement utiles et utilisés dans la vie quotidienne ;

3) la compétence, enfin, se caractérise fondamentalement par une réponse intégrée. On parle aussi à cet égard de mobilisation : la réponse que l'élève es amené à apporter face à la situation qu'il rencontre nécessite la mobilisation, l'intégration de tout un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. L'élève n'est plus invité à ne solliciter de manière quasi automatique qu'un seul registre de son savoir : il ne peut résoudre la situation, c'est-à-dire être compétent, qu'en mettant en interaction tout ce qu'il a appris pour construire une solution tout à la fois originale et efficace.

Pour le formateur, ce qui va être important, c'est se préoccuper de la forme et du fonctionnement de la structure des compétences ou capacités. C'est donc à la fois les contenus des compétences et la dynamique qui les réunit en structure que le formateur va devoir s'efforcer d'identifier.

Ainsi, lorsqu'il s'agit d'une fonction, la compétence désigne alors les qualités qui rendent aptes à une personne à exercer cette fonction.

Sous l'angle du droit, la compétence désigne le pouvoir reconnu de poser des actes spécifiques.

Du côté de la linguistique, la compétence est, selon N.Chomsky, la connaissance innée que tout sujet possède de sa langue.

C'est en s'inspirant de Chomsky que O.Reboul¹ voit la compétence comme « la possibilité, dans le respect des règles d'un code, de produire librement un nombre indéfini de performances imprévisibles, mais cohérentes entre elles et adaptées à la situation ».

¹ Reboul O, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF, 1980.

Cependant, contrairement à Chomsky, O. Reboul valorise les origines juridiques du terme compétence en y voyant le droit de poser certains actes avec autorité (poser un acte médical, enseigner). Reboul associe ainsi la compétence à un magistère, une autorité morale ou intellectuelle, qui s'impose de façon absolue. Cette position idéaliste de Reboul s'associe toutefois mal avec les révisions périodiques dont les compétences font l'objet.

La conception que C. Argyris et ses collègues¹ ont de la compétence se confond, jusqu'à un certain point, avec celle de Reboul en la resituant toutefois dans une perspective normative. De leur point de vue, la compétence est associée à un pouvoir de faire (et de refaire), dans des conditions ou des situations semblables, les mêmes actes. La compétence est donc un « pouvoir » et un « vouloir » qui se traduisent dans l'action.

La compétence se présente donc comme une reconstruction formelle de procédés d'objectivation présents au sein de schèmes d'action, c'est-à-dire de capacités qui consistent à sélectionner, à fédérer et à appliquer à une situation, des connaissances, des habiletés et des comportements.

Disons que ce qui caractérise une compétence, c'est moins la quantité ou la qualité des savoirs qu'elle recouvre mais essentiellement la dynamique de leur mise en œuvre dans un contexte donné.

4.1.1.2 L'INTERACTION ENTRE LA COMPETENCE ET LES SAVOIRS

Est compétent, celui qui propose une solution, qui prend en compte l'ensemble de l'environnement, que celui-ci soit proche ou lointain.

Par ailleurs, il existe de nombreux modèles de description du contenu des compétences. Le plus connu repose sur trois catégories de savoirs : savoirs, savoir-faire et savoir-être.

- Les savoirs désignent l'ensemble des connaissances générales ou spéciales à posséder ;

Les savoir-faire, concernent la maîtrise d'outils et de méthodes dans des contextes bien spécifiques. Il importera de préciser dans quelle mesure ces savoir-faire sont transférables à des situations de travail diversifiées. Le savoir-faire est donc une qualification personnelle dénotant la compétence dans un domaine particulier de connaissances ou dans l'exécution d'un travail ou d'une activité professionnelle. Il implique l'usage efficace du

¹ Argyris C, Putnam R et McLain Smith D, *Action science*, San Francisco (Cal), Jossey-Bass, 1985.

savoir et de l'habileté technique. Il peut exiger un haut degré de dextérité pour les opérations demandant beaucoup de précision et de coordination.

- Les savoirs-être, c'est-à-dire les attitudes et les comportements des personnes au travail, les façons souhaitables d'agir et d'interagir ou, c'est l'agir vis-à-vis des autres et de son travail.

A ces 3 catégories de savoir, il importe que soient ajoutés d'autres savoirs : les savoir-apprendre ; les faire-savoir.

Pour Mandon N in '*la gestion prévisionnelle des compétences*', 1990, p77 « les savoirs sont les connaissances et disciplines de base et les savoir-faire les capacités liées à la pratique professionnelle et les connaissances correspondantes ».

4.2 QU'ENTEND-ON PAR COMPETENCE ?

Pour répondre à cette question, il importe de prendre du recul. Il ne s'agit pas de se livrer à une querelle sémantique. Les formateurs et autres chercheurs qui se préoccupent de cette question viennent à peine de sortir de la période de l'approche analytique de la compétence.

Pour le cas guinéen, relatif à cette formation en administration scolaire, lorsque nous évoquons le concept de compétence, nous le mettons toujours en rapport avec l'objectif visé par la formation. C'est ce qui nous amène à l'interrogation suivante.

Quand est-ce que dit-on d'un chef d'établissement qu'il est compétent ? Autrement dit, qu'est-ce qu'un chef d'établissement compétent ? Un chef d'établissement compétent est celui qui possède les aptitudes à entretenir dans son école un climat de paix et à assurer correctement les enseignements en vue d'obtenir de bons résultats aux examens nationaux. Autrement dit, c'est le pédagogue manager qui peut répondre à la fois aux attentes des familles, des élèves et de l'Etat.

Notre réponse sur la question prend en compte nos préoccupations lors de la mise en place du plan de formation. Avant de lancer cette formation, nous avons procédé à l'évaluation des besoins de formation. Pour ce faire, une mission a sillonné tout le pays et a fait un constat. A l'issue de ce diagnostic, nous avons noté entre autres :

- des dysfonctionnements dans le fonctionnement du système éducatif guinéen ;
- que les chefs d'établissement sont nommés au hasard et qu'ils ne bénéficient d'aucune formation avant la prise de service ;
- que les seules formations dont ont bénéficié certains chefs d'établissement étaient 2 séminaires d'une semaine chacun en 1993 et en 1994 ;
- une baisse du niveau et de la qualité de l'enseignement ;
- une routine dans la gestion des établissements. Ce qui signifie que chacun essayait de reprendre à l'identique ce qu'a fait son collègue ou son prédécesseur. Donc, une amélioration des méthodes de gestion de l'ensemble s'avérerait indispensable.

Lorsque nous avons demandé aux chefs d'établissement de proposer des solutions de sortie de crise, la première qu'ils ont évoquée fut la formation. C'est en tenant compte de tous ces points de vue que les objectifs visés étaient de :

- améliorer la qualité des services administratifs de l'éducation, élément essentiel pour un meilleur fonctionnement global du système éducatif ;
- contribuer à l'amélioration de la gestion pédagogique et administrative des écoles ;
- permettre d'acquérir de nouvelles compétences en administration scolaire afin d'être plus efficaces au poste de travail.

Ce qui signifie qu'il avait été fixé au début de la formation :

- des objectifs relatifs à l'acquisition et/ou le développement des connaissances en administration générale ou l'acquisition et/ou le développement de compétences en techniques de travail administratif ;
- des objectifs concernant l'acquisition et/ou le développement de compétences en direction d'équipe, gestion du service ou de l'établissement ;
- des objectifs liés à l'acquisition et/ou le développement de connaissances et de compétences en gestion de personnel.

Tous ces objectifs ont été fixés dans le souci de rendre le cadre plus efficace à son poste de travail. Autrement dit, améliorer la qualité des services en changeant certaines méthodes de travail.

C'est pourquoi, en parlant de compétences du chef d'établissement, lors de l'élaboration du plan de formation, nous pensions qu'à l'issue de sa mise en œuvre, obtenir des administrateurs scolaires capables de combiner savoir-faire, compréhension et évaluation des situations problèmes, donc, porteurs de hautes qualités professionnelles.

Pour y parvenir par le biais de la formation, nous avons élaboré des modules spécifiques s'y rapportant et qui ont été traités à la satisfaction des apprenants et des formateurs. L'originalité, c'est que ces modules sont fonction des préoccupations des chefs d'établissement. Ils viennent apporter des solutions à des problèmes réels sur le terrain et auxquels les chefs d'établissement sont confrontés. Il est évident que pour mettre un terme à la routine et améliorer le niveau et la qualité de l'enseignement en Guinée, la formation des chefs d'établissement devrait être conséquente.

C'est ce qui nous amène à rappeler que cette formation n'était pas fortuite. Elle a été envisagée pour relever des défis puisqu'elle est partie de manques qu'il s'agit de combler. Nos chefs d'établissement, au terme de leur formation, doivent en principe posséder les compétences nécessaires qui les rendront aptes à exercer leurs fonctions. C'est dans cette perspective que nous pensons qu'ils pourront, face aux multiples problèmes auxquels ils sont confrontés, apporter une réponse à la fois originale, efficace et qui tienne compte de l'environnement de la situation problème, donc une réponse intégrée.

A partir de telles attentes pour nous formateurs, nous mesurons la diversité des compétences qui seront nécessaires aux chefs d'établissement dans l'exercice de leurs fonctions. Convaincus de cette diversité des compétences, nous pensons alors qu'il existe des compétences qui facilitent les apprentissages et la résolution de problèmes nouveaux. Nous supposons également qu'il pourrait exister d'autres types qui favoriseraient les relations sociales et la compréhension entre les personnes ou bien qui porteraient sur des savoirs, sur des savoir-faire ou alors sur des savoir-être.

Pour la compréhension et la résolution des problèmes, le chef d'établissement peut avoir acquis lors de la formation de *compétences générales* qui sont transférables et qui lui permettent la réalisation de ses activités nombreuses et variées tout comme il pourrait avoir de

compétences spécifiques qu'il ne mettra en pratique que lorsqu'il s'agira de traiter des situations particulières.

A la question, qu'entend-on par chef d'établissement compétent ? Nous répondons en disant que c'est celui-là qui sera capable de passer de la prescription stricte, c'est-à-dire qui exécute les instructions ou fait respecter les consignes, à la prescription ouverte qui consiste à savoir prendre les bonnes décisions, qui sait faire des choix, qui prend des risques en vue d'innover ou qui allierait les deux ; donc, celui-là qui passerait de l'agent à l'acteur dans la gestion de son établissement.

C'est ce qui nous permet de dire que *la compétence est alors l'ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe.*

Nous avons vu plus haut que les objectifs généraux de la formation peuvent décrire une compétence globale, par exemple : *être capable d'améliorer la qualité des services administratifs de l'éducation.*

Dans la mise en œuvre du plan de formation, cette compétence est en elle-même divisée en sous compétences ou objectifs intermédiaires comme : *être capable de conduire une réunion*, puis en micro compétences ou objectifs spécifiques : *être capable d'identifier les différents types de réunion.*

De ce point de vue, la compétence est donc liée à un métier, à une profession, à un statut, à une situation professionnelle ou une situation sociale de référence ; à ce titre, elle englobe des « savoirs, savoir-faire et savoir-être » intimement liés.

Autrement dit, dans la terminologie cognitiviste, une compétence implique à la fois des connaissances *déclaratives*, des connaissances *procédurales* et des *attitudes*.

Ces trois dimensions apparaissent sous la forme d'une juxtaposition pour devenir un ensemble homogène performant.

En revanche, la capacité est une « habileté transversale », une sorte de savoir-faire décontextualisé, susceptible d'être mis en œuvre dans des situations professionnelles ou sociales très différentes.

On voit donc que les termes de compétence et capacité ne sont pas synonymes. Ce serait également une erreur de considérer comme équivalents les termes compétence et objectif général.

L'observation des pratiques pédagogiques révèle que la plupart des objectifs généraux sont des énoncés d'intention qui relèvent du domaine cognitif. Rares sont les énoncés généraux intégrant connaissances et savoir-être.

Aussi, lorsque s'effectue la dérivation des objectifs généraux en objectifs intermédiaires puis spécifiques (analyse descendante), il devient extrêmement difficile d'y intégrer la dimension affective qui, pourtant, existe fondamentalement dans l'exercice d'une compétence. Ce défaut de prise en compte ne proviendrait-il pas de la difficulté réelle à enseigner les attitudes indissociables de l'activité cognitive : rigueur, contrôle de soi, persévérance, confiance en soi, motivation, patience, créativité, curiosité, ... ?

Les diverses compétences possédées par les individus ou exigées par les situations permettent de définir des profils de compétences.

Dans le domaine de la formation professionnelle des ouvriers par exemple, on peut distinguer :

1. des compétences professionnelles (relatives à l'activité de travail elle-même),
2. des compétences techniques (savoirs généraux scientifiques et techniques applicables au travail) et,
3. des compétences polyfonctionnelles (capacité à effectuer des activités différentes, comme la fabrication et le contrôle).

A partir de la dominance d'un groupe de compétences, on caractérise ainsi trois types de profils¹.

La compétence est souvent distinguée de la performance. Elle désigne alors une potentialité dont les réalisations concrètes sont les performances.

- Dans la psycholinguistique de Chomsky, *la compétence est la capacité pour un individu d'émettre et de comprendre des phrases nouvelles*. Les phrases effectivement émises et comprises définissent la performance.
- Dans le domaine éducatif, *la compétence est parfois assimilée au niveau d'effcience auquel on peut s'attendre compte tenu des aptitudes manifestées*

¹ Michel Huteau, *Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation*, pp. 202, 2^{ème} Edit, Nathan, 2001.

par l'apprenant. Les performances observées peuvent être inférieures ou supérieures à la performance prédite qu'est alors la compétence.

La compétence minimale désigne les savoirs et savoir-faire fondamentaux correspondant à un cycle d'études. C'est pourquoi celle-ci était définie comme une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Décrire la compétence, c'était énumérer.

Cette approche se révèle impropre à rendre compte de la compétence considérée désormais comme un processus.

Est-ce que posséder des savoirs, savoir-faire et savoir-être suffit pour être reconnu compétent ?

La compétence est souvent comprise comme « l'application » de savoirs théoriques ou pratiques, ou comme un ensemble d'aptitudes ou de traits de personnalité (rigueur, ténacité, esprit d'initiative, etc.).

Bien sûr que ces définitions de la compétence ont leur limite parce que:

1) *Elles assimilent les compétences à des ressources* (savoirs, savoir-faire et savoir-être) alors qu'il n'y a compétence que lorsque les ressources sont mises en œuvre dans l'action. Par exemple, nombreuses sont les personnes qui possèdent de connaissances et savoir-faire, qui disposent de qualités variées, mais qui ne savent pas les mobiliser en situation de travail. De ce point de vue, un théoricien n'est pas nécessairement une personne compétente. Pour preuve, un étudiant diplômé au terme de ses études devra « faire ses preuves » pour être reconnu comme compétent.

2) *Elles conduisent à construire des référentiels de compétences comme des listes.* Dans ce contexte, la compétence perd son sens, devient difficilement gérable et perd de sa valeur sur le marché du travail.

3) *Elles appréhendent la compétence uniquement en terme d'état alors qu'il s'agit d'un processus,* d'un lien reliant une combinaison de ressources, une action, une contribution à un résultat (service, produit) par un destinataire.

4.2.1 COMMENT DEFINIR ET DECRIRE LES COMPETENCES ?

La définition de la compétence peut varier selon les organisations et les situations de travail. De ce point de vue, il n'existe donc pas une seule définition pertinente. C'est pourquoi nous prendrons en compte deux pôles :

1. le pôle des situations de travail caractérisé par la répétition, le routinier, le simple, l'exécution des consignes, la prescription stricte ;

2. le pôle des situations caractérisées par l'affrontement aux aléas, l'innovation, la complexité, la prise d'initiative, la prescription ouverte.

- Lorsque nous sommes dans le pôle de la prescription stricte, alors la compétence se définit en termes de *savoir-faire*. Elle se réduit en effet à exécuter une opération ou un ensemble d'opérations, à appliquer des instructions, à respecter étroitement des consignes.

Une telle définition correspond parfaitement aux organisations tayloriennes du travail et le savoir-faire peut être considéré comme le degré élémentaire de la compétence ; elle est également pertinente dans les situations où la prescription devient stricte pour des raisons de sécurité ou de sûreté.

- Lorsque nous sommes du côté de la prescription ouverte, la compétence tend à se définir plutôt en termes de savoir agir et réagir.

Dans ces circonstances, être compétent, c'est alors « *savoir quoi faire* » et « *quand* ». Face aux imprévus et aux aléas, face à la complexité des systèmes et des logiques d'action, le professionnel devra savoir prendre des initiatives et des décisions, négocier et arbitrer, faire des choix, prendre des risques, innover au quotidien et prendre des responsabilités. Pour être compétent, il ne suffit plus d'être capable d'exécuter le prescrit, mais d'aller au-delà du prescrit.

Cette plasticité du contenu des compétences est conforme à la réalité des organisations. Cependant, il n'en reste pas moins que les situations de travail correspondant à chacun de ces deux pôles peut coexister dans la même entreprise. Parfois, on peut être amené à devoir se plier à des procédures strictes à certains moments de son travail et à disposer d'une grande autonomie dans d'autres.

Par exemple, un proviseur, en vue de relever les résultats scolaires de ses élèves, met en place un projet d'accompagnement des élèves en difficulté et implique tous les enseignants du lycée. Devant le boycott de certains enseignants qui ne veulent pas donner des cours les après-midis, pour atteindre son objectif, le chef d'établissement utilisera le dialogue pour convaincre et fera preuve de compréhension pour convaincre ceux qui sont hostiles jusqu'à l'aboutissement de son projet. Pour y arriver, il doit plier sans jamais rompre et savoir que dans toute innovation, il y a des réticences.

Par contre, il est illusoire et trompeur de vouloir définir la compétence comme un savoir agir dans un contexte où les tâches sont morcelées, répétitives et limitées à l'application de consignes. Il est appauvrissant de réduire la compétence à un savoir-faire dans des organisations de travail faisant appel à la responsabilisation, à l'initiative et à la polyvalence.

Si la compétence doit toujours être définie en termes d'action (savoir-faire, savoir agir, savoir réagir...), cette définition est toujours *relative* à l'organisation du travail qui à la fois la sollicite et la rend possible.

Ne pas être vigilant sur cette cohérence, c'est risquer de produire des référentiels de compétences qui ne pourront et ne seront pas utilisés par les opérationnels ou c'est mettre en place des nouvelles organisations qui seront abandonnées parce que les compétences pour les faire fonctionner n'auront pas été produites et réunies.

C'est pourquoi, quels que soient les intitulés des rubriques de savoir ou les définitions qu'on leur donne, la pertinence du modèle tiendra à sa capacité à rendre compte des relations qui les font agir et réagir en fonction des interactions avec le réel.

4.3 QUELLES COMPETENCES POUR LES CHEFS D'ETABLISSEMENT ?

A travers cette formation, nous avons voulu donner à nos chefs d'établissement un ensemble de savoir-faire et de connaissances qui, une fois mobilisés dans une action et adaptés aux exigences du moment, faciliteront la résolution des problèmes auxquels ils seront confrontés. La compétence a longtemps été assimilée à la capacité à tenir un poste ou à une connaissance. Cette hypothèse est en voie d'être dépassée puisque ce n'est pas parce que l'on possède un diplôme professionnel ou que l'on a suivi une formation que l'on peut agir avec compétence dans des contextes de travail évolutifs et de plus en plus caractérisés par l'événementiel et l'inédit. Etre compétent pour nos chefs d'établissement, c'est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables.

Nous pensons que tous les chefs d'établissement qui ont envie de s'améliorer au plan pratique peuvent y réussir puisqu'ils ont les outils nécessaires. La preuve, c'est que dans un des lycées visités, le proviseur joue un rôle de coordination puisqu'il a établi un planning qui est respecté par tous.

En tenant compte de la montée de la violence dans les établissements, de la naissance des « clans » et de la baisse du niveau et de la qualité de l'enseignement, nos chefs d'établissement ont besoin de nouvelles compétences en gestion des grands groupes, en gestion des conflits, en communication, en management en vue de prévenir toutes les déviations possibles et de relever la qualité de l'enseignement.

Pour cela, les chefs d'établissement ont besoin des compétences transversales et au besoin de compétences qui tiennent compte de leurs contextes. La prise en compte de ces contextes permet de leur doter de compétences spécifiques propres à chacun. Car, autant il y a des différences de contexte d'un établissement à un autre, autant les chefs d'établissement ont des particularités qui font leur différence. Soucieux de la mise en place d'un modèle en matière d'administration scolaire, cette diversité est une richesse dans la recherche du modèle unitaire.

4.3.1 DES COMPETENCES EN HARMONIE AVEC LE CONTEXTE

Face à la montée de la complexité (effectifs pléthoriques, espaces scolaires réduits, violence, clans, baisse de niveau, enseignants en nombre insuffisant et de faible niveau) dans les situations professionnelles, les exigences vis-à-vis de l'école se multiplient. L'école est devenue plus qu'elle ne l'était l'espoir de toute la société face à la montée de la déviance. La question que les parents et les élèves se posent toujours est celle de savoir s'il y a de la discipline et si les résultats sont bons. Devant une telle situation inattendue, le chef d'établissement ne doit pas hésiter ou tâtonner. Il doit être prompt et savoir d'avance ce qu'il faut faire et comment. A cet effet, il doit pouvoir inventer, reconstruire, innover. Il doit être à même de réaliser sur place et en instantané une combinaison de ressources appropriées (connaissances, savoir-faire, qualités relationnelles, savoirs capitalisés...) pour faire face à l'événement et non pas faire appel à des ressources préétablies.

Lorsque nous prenons l'exemple de l'enseignant qui a été agressé dans sa classe par un parent d'élève, par rapport à cet événement était inattendu, le chef d'établissement doit pouvoir réagir rapidement et façon efficace pour éviter le pire. Car, en pareille circonstance, il n'est pas à exclure que les élèves veuillent défendre leur maître et aller jusqu'à lyncher le parent d'élève. Des blessures graves et mêmes morts d'hommes peuvent s'en suivre. C'est pourquoi l'on dit que le chef d'établissement doit savoir « naviguer dans la complexité » en

fonction de repères plutôt que d'exécuter un plan préconçu. Le savoir-faire d'exécution n'est que le degré le plus élémentaire de la compétence.

Face aux imprévus et aux aléas, face à la complexité des systèmes et des logiques d'action, le chef d'établissement doit savoir prendre des initiatives et des décisions, négocier et arbitrer, faire des choix, prendre des risques, prendre des responsabilités. Il ne doit pas seulement savoir traiter un incident mais également l'anticiper. Face à l'indéterminé et à l'imprévu, il doit pouvoir être « l'homme de la situation ».

Dans de telles circonstances, la prescription a tendance à porter en priorité sur les résultats à atteindre. Puisqu'il n'est pas possible de prévoir tous les cas de figure et donc toutes les conséquences, la liberté d'action et d'initiative doit être acceptée pourvu que le résultat attendu soit atteint.

Dans de nombreux établissements, la réalité montre que l'application de certaines procédures n'est pas toujours efficace. L'insuffisance d'une procédure est qu'elle ne peut prévoir tous les événements ou toutes les situations qui peuvent se présenter et elle ne tient pas compte de la diversité des individus qui ont à l'appliquer.

Lorsque par exemple, la prescription doit porter sur les modalités de réalisation des activités professionnelles, sur la façon d'agir ou de travailler, elle se limitera à fixer des critères d'orientation ou des exigences professionnelles qui seront des points de repère à traduire et à interpréter. Même si l'activité réelle se déroule dans les conditions fixées par la prescription, le chef d'établissement sera considéré non seulement comme un acteur mais aussi comme un auteur.

Si nous prenons comme exemple, les mesures disciplinaires relatives à la violence et la déviance dans les établissements, prises sous forme de textes et consignées dans les règlements intérieurs des écoles, l'application de ces textes pose souvent problème. Pourtant, les modalités prescrites constituent une commune mesure pour tous les chefs d'établissement. En effet, ces textes comportent des règles, des mesures, des directives et une forme. Ils sont de l'ordre du prescrit et sont les mêmes pour tous.

La compétence réelle des chefs d'établissement sera d'interpréter ces textes, d'en construire une bonne interprétation. Alors que les textes sont les mêmes pour tous, l'interprétation est propre à chacun. Le prescrit, c'est le texte ; ce sont les règles ou les critères qu'il faut prendre en compte. La compétence réelle sera celle qui se manifestera dans

l'interprétation. Ce qui est demandé, c'est que chaque chef d'établissement puisse construire sa propre réponse pertinente, sa propre façon d'agir.

Cette autonomie en matière de réponse organisée est en effet spécifique à chaque chef d'établissement. Elle est singulière. Comme il n'y a pas qu'une seule réponse pertinente à un impératif professionnel ; alors nous disons aussi il n'y a pas qu'une seule façon de résoudre un problème avec compétence ; il n'y a pas qu'un seul style de bon chef d'établissement. Chacun exercera son leadership en fonction de ses caractéristiques et de ses ressources professionnelles.

Ce que propose cette formation en administration scolaire, c'est un cadre et des objectifs d'apprentissage pour que les chefs d'établissement apprennent à construire des réponses singulières et appropriées à des situations de plus en plus complexes et imprévues.

L'atteinte d'un tel objectif suppose l'acquisition par les chefs d'établissement de compétences à la fois individuelles et collectives en harmonie avec les contextes et les situations particulières de travail.

4.3.2 DES COMPETENCES INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES

Les compétences se réfèrent toujours à des personnes. Il n'existe pas de compétences sans individus. Qui plus est : les compétences réelles sont des constructions singulières, spécifiques à chacun. Face à un impératif professionnel (faire face à un événement, résoudre un problème, réaliser une activité, etc.), chaque chef d'établissement mettra en œuvre sa propre façon de s'y prendre, son propre schème opératoire. Ceci ne conduit pas non plus à affirmer que la compétence est une affaire individuelle. Au contraire ! A l'image de deux faces d'une médaille, toute compétence comporte deux dimensions indissociables : individuelle et collective pour les raisons suivantes :

Pour agir avec compétence, le chef d'établissement devra de plus en plus combiner et mobiliser non seulement ses propres ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, expérience,...) mais également des ressources de son environnement.

Sa réponse compétente devra être une réponse de réseau et non seulement une réponse individuelle, même si l'interface avec un problème est assurée par une personne. Agir avec compétence suppose donc de savoir interagir avec autrui.

Une compétence professionnelle dans la mise en œuvre d'une action en situation de travail, prend toujours appui sur des corps de savoirs qui sont élaborés socialement et pour la plupart en dehors du contexte de travail (centres de recherche, universités, écoles). C'est pourquoi, la compétence ne peut être séparée de ses conditions sociales de production.

Par contre, si la compétence résulte nécessairement d'une construction et d'un engagement personnel du chef d'établissement, cela ne signifie pas qu'il est le seul responsable de la production d'une action compétente.

Résultant d'un savoir agir, d'un vouloir agir et d'un pouvoir agir, la production d'une action compétente relève d'une responsabilité partagée entre le chef d'établissement lui-même, les enseignants et l'environnement dans le cadre de l'encadrement des élèves (organisation du travail, conditions de travail, moyens, ...). La motivation et le contexte sont aussi importants que la disposition à savoir agir.

L'analyse des situations de travail fait apparaître la nécessité pour le chef d'établissement de pouvoir se référer aux normes et règles de son milieu professionnel d'appartenance pour construire avec sécurité et pertinence sa propre façon de s'y prendre, sa propre façon d'agir. Autrement dit, toutes les dispositions prises par un chef d'établissement pour une bonne gestion de son école doivent être contenues dans les mesures générales édictées par le ministère de l'éducation en la matière.

Chaque collectif d'un établissement, grâce aux leçons tirées de ses expériences accumulées, peut élaborer ses propres règles du métier. Celles-ci définissent ce qu'il est admis et non admis de faire, ce qui peut être accepté et ce qui serait déplacé, ce qui correspond aux « règles de l'art ».

Les travaux de recherche d'Yves Clot¹ en ce domaine sont très éclairants. En s'inspirant de la linguistique, il établit la distinction entre le « genre » et le « style ».

Le genre, ce sont « les manières d'agir et de penser d'un milieu », les « manières communes de prendre les choses et les hommes ». Ce sont les références collectives qui « donnent le ton », indiquent les pratiques professionnelles et sociales qui sont admises et celles qui sont déplacées, celles qui ont prouvées qu'elles étaient efficaces et celles qui sont risquées.

¹ Clot (Y.), *Avec Vygotsky*, Editions La Dispute, 1999.

Le genre se construit à partir de l'expérience accumulée d'un milieu professionnel d'appartenance : c'est un savoir et un savoir-faire collectif auxquels chaque membre de ce milieu peut se référer, sur lesquels il peut prendre appui.

Le style constitue la distance individuelle que chacun fera par rapport au genre. C'est sa façon de l'interpréter tout en s'inspirant.

La gestion d'un établissement est un travail d'équipe, donc, collective. Pour si peu qu'un chef d'établissement voudrait réussir, il a intérêt à travailler avec ses pairs. Il doit pouvoir fédérer ses compétences personnelles avec celles du groupe qu'il dirige. La responsabilité de l'établissement est à partager. Elle ne saurait reposer sur les seules épaules du directeur.

C'est pour cela qu'il est important pour un chef d'établissement de savoir ce que ses collègues feraient à sa place, dans telles circonstances, face à telle difficulté. Sans cette possibilité de référence collective, le chef d'établissement est renvoyé à sa solitude et aux risques qu'elle entraîne sur le savoir agir. C'est la raison pour lui de posséder des compétences d'ordre individuel et collectif.

4.3.3 DES COMPETENCES TRANSVERSALES

En raison l'accroissement des effectifs dans nos écoles et des différents mouvements qui s'y produisent, lors de l'élaboration du plan de formation, nous avons estimé que nos chefs d'établissement, pour être plus efficaces à leurs postes, doivent posséder des compétences transversales.

Nous entendons par compétences transversales, des compétences d'ordre général en vue de permettre aux chefs d'établissement d'affronter de face les multiples problèmes auxquels ils sont confrontés au quotidien. Autrement dit, la compétence transversale est considérée comme un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources.

Ce qui va la caractériser, ce sera le haut degré de généralisation puisqu'elle dépasse largement les frontières des disciplines.

En vue de résoudre les multiples problèmes dans les établissements, les compétences transversales dont ont besoin nos chefs d'établissement sont celles qui leur permettent d'agir efficacement dans une large variété de situations.

Ces compétences transversales peuvent être de quatre types:

4.3.3.1 DES COMPETENCES TRANSVERSALES D'ORDRE INTELLECTUEL

Les compétences d'ordre intellectuel mobilisent des attitudes, telles que l'ouverture d'esprit, la curiosité intellectuelle, le plaisir, le désir de réussir, le sens de l'effort, le souci de la rigueur, l'autonomie de la pensée et la créativité. Dans la pratique, le chef d'établissement doit être capable de :

- Exploiter l'information
- Résoudre des problèmes
- Exercer sa pensée critique
- Mettre en œuvre sa pensée créatrice.

4.3.3.2 DES COMPETENCES TRANSVERSALES D'ORDRE METHODOLOGIQUE

Ce sont les compétences qui permettent au chef d'établissement de devenir progressivement autonome en cherchant les meilleures conditions pour exécuter un travail, en choisissant les stratégies appropriées et en les mettant en œuvre dans toutes les disciplines et dans l'ensemble des domaines d'expérience de vie. Nos chefs d'établissement en ont fort besoin avec les processus de décentralisation et de déconcentration des responsabilités dans le système éducatif guinéen.

Parallèlement à ces compétences, le chef d'établissement développe certaines attitudes, telles que le sens des responsabilités, du devoir et du travail bien fait, le respect de l'ordre et de l'organisation, l'esprit de discipline, la rigueur au travail et la persévérance.

C'est à ce niveau que nous pouvons donner comme exemples la pratique des méthodes efficaces de travail intellectuel ou l'exploitation des technologies de l'information et de la communication comme outils méthodologiques là où c'est possible.

4.3.3.3 DES COMPETENCES TRANSVERSALES D'ORDRE PERSONNEL ET SOCIAL

Dans la gestion d'une entité aussi importante qu'un lycée ou un collège, le chef d'établissement a besoin de travailler son image puisque l'image de l'établissement est toujours liée à celle de son directeur. Dès l'instant où la plupart des problèmes à gérer revêtent

un caractère social, alors le chef d'établissement, pour les traiter avec efficacité doit posséder des compétences transversales de cet ordre.

Le développement de ces compétences se traduit par certaines attitudes en rapport avec l'intériorité, l'émerveillement, la souplesse, l'attention portée à l'autre, l'entraide, la solidarité, l'ouverture au pluralisme, le respect des différences, l'engagement et la coopération, notamment dans le travail en équipe. Nous pouvons citer comme exemples le développement de son identité personnelle ; l'entretien des relations interpersonnelles harmonieuses ; le travail en équipe ou faire preuve de sens éthique.

L'acquisition de telles compétences et leur mise en pratique dans l'exercice de la fonction sont un facteur de réussite dans le relèvement des divers défis auxquels sont confrontés aujourd'hui les chefs d'établissement guinéens.

4.3.3.4 DES COMPETENCES TRANSVERSALES D'ORDRE DE LA COMMUNICATION

Nous allons rappeler que les compétences dont ont besoin les chefs d'établissement guinéens sont une réponse à des besoins exprimés lors de l'évaluation de besoins de formation. Lors de cette évaluation en 1996, les chefs ont affirmé dans leur majorité le déficit d'information. Autrement dit, ils ont déclaré que l'information était retenue à un certain niveau et que tant sur le plan horizontal (entre pairs) que vertical (entre l'autorité et eux), que l'information ne circulait pas.

Lors de cette même enquête, il nous a été signalé la difficulté qu'éprouvent plusieurs chefs d'établissement dans l'interprétation des textes réglementaires ou éventuellement des circulaires qui leur parviennent.

Nous avons compris qu'à ce niveau, il y avait au moins deux problèmes : d'abord celui lié à la compréhension du texte et ensuite celui de l'interprétation en passant sous silence le problème qui pourrait découler du style du texte, de sa syntaxe et autre.

Or, il est évident que lorsqu'un chef d'établissement éprouve des difficultés à communiquer, c'est que son rôle d'homme de dialogue qui doit convaincre son interlocuteur est raté. Le chef d'établissement doit pouvoir écouter, expliquer, convaincre. Cette attitude à bien communiquer est un facteur de rayonnement de l'établissement.

Certaines attitudes vont de pair avec le développement de cette compétence liée à la communication. C'est le cas par exemple de l'écoute active, du souci d'une langue correcte,

de la clarté et de la pertinence du propos, de l'authenticité et de l'élégance du discours. Il est un plaisir pour tout chef d'établissement, parlant de son établissement devant un auditoire, de communiquer de façon appropriée, c'est-à-dire d'avoir des propos pertinents et clairs, de prononcer un discours authentique et élégant.

En résumé, l'acquisition de compétences transversales permet aux chefs d'établissement:

- de mieux intégrer les apprentissages,
- de réutiliser les acquis,
- d'apprendre à transférer,
- de saisir l'utilité d'une connaissance, d'une tâche ou d'une stratégie,
- de faire des liens,
- d'être moins compartimenté dans leurs pensées et leurs actions.

Durant nos observations dans les écoles visitées, lors de nos entretiens avec les chefs d'établissement, nous leur avons posé deux questions indépendantes, c'est-à-dire qui ne figuraient pas dans le questionnaire qui leur était destiné. Ces questions, en rapport avec les compétences à acquérir nous ont semblé pertinentes. Ils ont répondu de façon désintéressée et nous vous livrons les réponses sous forme de tableaux.

Question 1 : *Qu'est-ce que vous avez appris durant cette formation en administration scolaire ?*

Tableau 21: Réponses sur les compétences acquises par les chefs d'établissement

Question 1	Exemples des réponses obtenues	%
Qu'est-ce que vous avez appris durant cette formation en administration scolaire ?	Compétences,	100%
<i>Compétences transversales d'ordre intellectuel</i>	Porter un jugement critique Développer ma créativité Augmenter ma curiosité	4%
<i>Compétences transversales d'ordre méthodologique</i>	Avoir un but réaliste et l'atteindre Planifier adéquatement des activités Travailler de manière structurée Chercher l'information désirée Apprendre à gérer mon temps	31%
<i>Compétences transversales d'ordre personnel et social</i>	Apprendre à être autonome et efficace Développer du leadership Apprendre à gérer mon stress Avoir confiance en moi Accepter la différence des autres Travailler en équipe, coopérer Ecouter et respecter les autres	42%
<i>Compétences transversales de l'ordre de la communication</i>	Bien m'exprimer lors d'exposés oraux Communiquer devant un groupe	5%
<i>Autres</i>	Apprendre à me préparer à une entrevue	18%

En observant ce 1er tableau, nous constatons que 42% des chefs d'établissement affirment avoir obtenu des compétences transversales d'ordre personnel et social. Ceci prouve à suffisance, l'intérêt qu'ils ont à cultiver leur propre image tout en apprenant à prendre en compte les problèmes sociaux et à travailler en équipe.

Ces compétences d'ordre personnel sont suivies à 31% de celles à un ordre méthodologique. Ceci signifie en outre que 31% des chefs d'établissement possèdent des compétences qui leur permettent d'établir leur planning d'activités et de gérer correctement leur temps.

Si dans la plupart des établissements visités, il a été impossible aux chefs d'établissement de nous présenter leurs plannings, c'est peut-être en partie dû à cette faiblesse de la proportion de directeurs qui ont acquis ces compétences.

Ce déficit est à combler lors du prochain plan de formation.

Par ailleurs, il existe une rubrique « autre » qui a recueilli 18%. Ce pourcentage est très important pour des chefs d'établissement qui ne savaient pas se préparer à une entrevue.

Notre opinion pour ce groupe de répondants, c'est qu'ils ont accédé au poste par une nomination hasardeuse sinon, ils auraient eu une entrevue même de quelques minutes avant d'être désignés chefs d'établissement.

A la 2^{ème} question, *qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre durant cette formation et qui vous aurait aidé dans votre vie de tous les jours*, le plus fort pourcentage a été enregistré dans la rubrique « autres » et dont les chefs d'établissement souhaitent connaître un peu plus les réalités actuelles de la Guinée.

Sur la question, des modules portant sur la connaissance du système éducatif guinéen, de la loi fondamentale ont été largement développés pour les apprenants. Une meilleure appropriation de ces cours leur ferait plus de bien.

Cette rubrique a été suivie par celle relative à l'acquisition des compétences d'ordre méthodologique (28%) suivie de près par celle portant sur l'acquisition des compétences d'ordre personnel et social (27%). En ce qui concerne cette dernière rubrique, tout le souhait exprimé par les chefs d'établissement ne peut s'obtenir dans un cours. Ce sont des savoir être qui se cultivent par la praxis sociale. De tels comportements sont fortement liés à la personnalité du chef d'établissement d'où l'intérêt pour eux de cultiver leur image et celui de leur établissement.

S'agissant du souhait d'acquérir des compétences transversales d'ordre méthodologique, elles ont fait l'objet d'un module en plusieurs cours. Le module est intitulé « Planification des activités et gestion du temps ». Si les chefs d'établissement consultaient de

temps en temps leurs brochures pour se ressourcer dans le cadre de leurs activités, ces attentes ne seraient pas exprimées. Il est dommage qu'il n'en soit pas le cas.

Nous pouvons conclure sans risque de nous tromper que ces cours ne sont plus consultés et sont peut-être empilés dans un coin du bureau ou de la maison ou dans une cantine. Ceci est inquiétant dans la mesure où ces supports de cours constituent un embryon de bibliothèque pour ces chefs d'établissement.

A ce niveau, un travail de sensibilisation s'impose afin de cultiver chez les chefs d'établissement le goût de la lecture et pourquoi pas de la révision.

Tableau 22 : Souhait des chefs d'établissement en matière de formation

Question	Exemples des réponses obtenues	%
qu'est-ce que vous auriez aimé apprendre durant cette formation et qui vous aurait aidé dans votre vie de tous les jours ?	Compétences, Composantes et manifestations)	100%
<i>Compétences transversales d'ordre intellectuel</i>	Développer un sens critique	3%
<i>Compétences transversales d'ordre méthodologique</i>	Apprendre différentes méthodes de travail Organiser mon temps Apprendre à organiser des activités pour un groupe Savoir prendre des notes efficacement Exercer l'esprit de synthèse	28%
<i>Compétences transversales d'ordre personnel et social</i>	Etre davantage poussé, valorisé Apprendre à gérer mes émotions Développer une plus grande autonomie Apprendre à m'affirmer davantage Etre encouragé à aller au bout de mes capacités Percer la malhonnêteté dans la société et y savoir faire face	27%
<i>Compétences transversales de l'ordre de la communication</i>	Soutenir un discours logique Faire davantage de présentations (devant les élèves et collègues) pour enlever la gêne Apprendre à animer	8%
<i>Autres</i>	Connaître un peu plus les réalités actuelles et diversifiées de notre société	34%

CINQUIEME PARTIE : QUEL AVENIR POUR LA FORMATION EN GUINEE ?

Cette recherche nous a permis de passer en revue les acquis, les mérites et notes de satisfaction de ce dispositif de formation, mais aussi de montrer les dysfonctionnements et anomalies dont la prise en compte et la correction devraient permettre aux prochaines actions de formation d'être plus performantes avec moins de tâtonnements et de contre coups.

Somme toute, après un parcours de près d'une décennie, il semble opportun de faire le bilan de cette formation pour constater, voire mesurer les retombées de cette formation autrement dit, l'impact qu'elle a eue dans la gestion des collèges et lycées dans la perspective d'une généralisation de la formation à l'ensemble des responsables du système éducatif guinéen.

Les entretiens que nous avons eus avec différents responsables du système éducatif nous ont rassuré que l'amélioration du fonctionnement du système éducatif guinéen ne saurait reposer uniquement que sur la formation et singulièrement celle des chefs d'établissement. Il est évident que les chefs d'établissement ont un rôle important à jouer dans la réussite des réformes mais ils ne sont pas les seuls. C'est pourquoi nous disons qu'ils n'en sont ni les seuls acteurs, ni les seuls responsables de la chaîne. A l'image de la charnière que constitue le secondaire par rapport au supérieur et à l'enseignement technique, l'intérêt d'une formation qualifiante des chefs d'établissement n'est plus à démontrer.

Cependant, les enjeux de la formation en administration scolaire dépassent le cadre strict des chefs d'établissement et renvoient au pilotage de l'ensemble du système éducatif guinéen, à sa gestion. Il semble plausible que l'atteinte des objectifs des réformes du système soit en partie liée à la formation des chefs d'établissement et à leur motivation. Toutes choses qui leur permettraient de s'approprier et de traduire dans les faits la politique nationale en matière d'enseignement secondaire, non comme de simples agents mais comme des acteurs associés à un projet, à une stratégie et à la mise en œuvre d'une politique éducative.

Il est quand même regrettable de constater que, malgré les diverses formations des enseignants et des chefs d'établissement, le niveau et la qualité de l'enseignement sont en baisse, les résultats aux examens ne sont pas toujours satisfaisants et qu'une crise de confiance entre les familles et l'école a vu le jour. Car, les familles reprochent aux écoles publiques le manque de résultats. Ces mauvais résultats sont dus entre autre à des effectifs pléthoriques en ville et faibles en zone rurale, au manque d'enseignants entraînant un faible taux d'encadrement, à des forts taux de redoublement et d'absentéisme, bref, à un laisser aller qui a conduit à un laxisme dans l'enseignement et dans le fonctionnement des écoles.

Rétablir cette confiance entamée est en soi un défi auquel sont désormais confrontés les chefs d'établissement. Cette formation a suscité assez d'espoir chez les apprenants et chez certains partenaires de l'école qui s'attendaient à une certaine amélioration des résultats de leurs enfants. Il existe des amorces de changements par endroits, mais la route est longue et la généralisation n'est pas pour maintenant.

Ceux des chefs d'établissement qui ont bénéficié de cette formation et qui éprouvent de sérieuses difficultés à apporter un quelconque changement dans leurs écoles font peser le doute sur la qualité et la pertinence de la formation. Or, l'objectif principal visé par cette formation était d'améliorer le cadre à son poste de travail. Pourtant, ce sont ces mêmes apprenants qui ont affirmé que les cours étaient pertinents et qu'ils étaient applicables sur le terrain puisque c'est à ce niveau que des changements sont attendus.

Dans plusieurs collèges et lycées, les chefs d'établissement ont ignoré le manque de moyens matériels et financiers. Ils ont concentré leurs efforts sur des pratiques méthodologiques qui nécessitent une volonté et un engagement comme le classement ou la rédaction administrative. Certains chefs d'établissement sont allés jusqu'à mettre en place des projets porteurs d'activités génératrices de revenus tels que le théâtre et les compétitions sportives pendant les vacances de pâques. Par contre, nous avons rencontré des chefs d'établissement qui ne font aucun effort pour s'améliorer.

La réforme du système éducatif doit être poursuivie pour atteindre la scolarisation universelle à l'horizon 2015 dans le cadre du Programme Education Pour Tous (PEPT). Avec la forte augmentation des effectifs à l'élémentaire, si des mesures concrètes ne sont pas prises pour accompagner le secondaire, la crise sera inévitable. Pour éviter cette crise, il serait souhaitable de doter le secondaire en infrastructures d'accueil équipées et en enseignants qualifiés en nombre suffisant.

Avec la naissance d'établissements urbains aux gros effectifs dans des villes comme Conakry, N'Zérékoré, Kamsar, Labé, Kankan, Kindia, une gestion plus systématique des dites écoles est devenue nécessaire. Pour cela, les chefs d'établissement devraient pouvoir valoriser les compétences spécifiques acquises lors de leur formation dans l'exercice de leur métier.

En raison de l'évolution rapide de la société guinéenne et de l'accroissement des effectifs dans les établissements secondaires, nous proposons pour les futures formations une redéfinition de la fonction de chef d'établissement. L'évaluation des besoins devrait faire ressortir la nécessité pour le chef d'établissement de savoir gérer le changement dans

l'établissement, au moment même où la conception et la mission de l'école sont en train d'être redéfinies.

Ensuite, dans la perspective d'une autonomie des établissements avec la décentralisation, la gestion de l'école devrait être vue comme un aspect d'une nouvelle conception de la gestion du secteur public. Elle devrait être orientée vers les performances et devrait mieux tenir compte des besoins des usagers. Donc, le formateur doit comprendre dans l'élaboration des modules de formation, que le collège ou le lycée ne devrait plus être géré de manière bureaucratique et institutionnelle. C'est dans cette perspective, qu'il faudrait envisager la formation en administration scolaire.

Enfin, la formation devrait doter les chefs d'établissement de nouvelles compétences leur permettant de faire de leurs établissements des lieux où les enseignants doivent constamment apprendre. C'est pourquoi les chefs d'établissement devront apprendre sans cesse pour s'adapter à l'évolution de la situation, plutôt que de suivre des procédures prédéterminées par la hiérarchie. Cela ne voudrait cependant pas dire qu'ils sont libres de définir leurs programmes d'enseignement et de rompre ainsi avec la tutelle.

Les chefs d'établissement doivent tout faire pour rétablir la confiance avec les familles en rehaussant le niveau et la qualité de l'enseignement en vue de meilleurs résultats. Ils devront également mettre en place une stratégie de lutte contre la violence et les comportements déviants à l'école. Pourtant, dans le plan de formation, le DFPAGE avait visé à combler un tel déficit en proposant aux apprenants des modules spécifiques sur la gestion des grands groupes.

Il est dommage de constater aujourd'hui que la formation n'a pas réussi à combler ces lacunes puisque dans certains établissements ces comportements déviants des élèves persistent encore. De ce qui précède nous disons que l'atteinte des objectifs ne se fera qu'au prix d'énormes sacrifices tant qu'il existera au sein de l'administration centrale des responsables qui continueront de fouler au pied les formations.

1. PREMIER CHAPITRE : LES DEFIS ET LES ATTENTES DES CHEFS D'ETABLISSEMENT

Face aux exigences du moment et devant le manque de moyens, nos chefs d'établissement se débrouillent souvent pour résoudre leurs problèmes. Ils s'adaptent et trouvent les comportements appropriés qui leur permettent d'évoluer au mieux dans un tel contexte. Ce phénomène est particulièrement frappant en zone rurale. Evoquant cette débrouillardise devant le dénuement lors de l'évaluation des besoins de formation en 1996, certains chefs d'établissement nous ont confié « qu'ils utilisaient le système "D" pour résoudre leurs problèmes ». En effet, habitués qu'ils sont à réagir vite face à l'aléa, à s'adapter à différents types d'interlocuteurs, à se sentir responsabilisés sur des missions de service public, à développer des formes multiples de « système D » pour faire « autant avec moins », les chefs d'établissement révèlent souvent des capacités d'évolution importantes.

On peut ainsi constater des formes de comportements individualistes de certains chefs d'établissements à grands effectifs. Dès lors, ceux-ci développent leurs propres démarches de changement, selon leurs convictions ou leurs analyses personnelles de la situation. Ces micro-initiatives locales d'amélioration du fonctionnement des lycées et collèges sont fréquentes. D'une certaine manière, elles sont la traduction d'une forme renouvelée de la conscience professionnelle.

A court terme, le premier défi consiste à faire évoluer les comportements afin que les différents partenaires de l'école comprennent la nécessité de qualifier l'enseignement secondaire en l'adaptant aux réalités de l'heure et en revoyant les programmes d'enseignement pour mieux préparer ces jeunes adolescents aux défis et opportunités de la vie actuelle et future.

Ensuite, il faudrait impliquer tous ces partenaires dans le processus de réforme afin de traduire les nouveaux objectifs de l'enseignement secondaire en autant de projets réalisables au niveau des classes, des écoles et des collectivités décentralisées.

Enfin, oser valoriser la formation des chefs d'établissement en administration scolaire en la prenant en compte dans le plan de carrière et faire d'elle un préalable avant la prise de toute fonction et planifier des formations professionnelles qualifiantes tout au long de la carrière.

Un autre défi et non de moindres est comment faire pour convaincre du bien fondé des réformes ceux qui pensent que l'Education est synonyme d'inertie et d'immobilisme puisque porteuse d'incessantes réformes?

Cette approche trouve sans doute son explication dans la coexistence de puissants facteurs de blocage et d'aiguillons actifs à l'égard du changement au sein du système éducatif. Elle traduit également le paradoxe des échecs des différentes réformes dudit système. Parlant des réformes dans la revue « *Politiques et Management public* », Joncour Y. et Verrier P.E¹ notent que « les nouvelles réformes s'empilent sur les anciennes, les derniers outils bousculent les vieilles techniques, il y a ici ou là des lambeaux de réforme, des morceaux d'instruments de gestion, des carcasses des projets de service, qui constituent un bric-à-brac invraisemblable (...) ».

Au regard de tous les problèmes réels en suspens dans les collèges et lycées et du manque de moyens pour résoudre la plupart d'entre eux, les résultats attendus de ces établissements s'en trouvent plus ou moins compromis tant sur le plan pédagogique qu'administratif. C'est pourquoi, nombreuses sont les familles qui ont aujourd'hui une appréhension de l'école publique.

Il est quand même regrettable que le système éducatif soit tantôt accusé d'inertie et d'immobilisme (ce qui semble être la représentation la plus courante), tantôt perçu comme porteur d'incessantes réformes incertaines (certains allant même jusqu'à considérer l'administration comme une véritable machine à brouiller).

Face à ce pessimisme, les formateurs ne pouvaient que constater puisque étant eux-mêmes confrontés à la non prise en compte de la formation dans le développement du plan de carrière des chefs d'établissement malgré un engagement de l'autorité lors du lancement de ladite formation en 1997.

Certains chefs d'établissement lauréats sont allés jusqu'à imputer la faute aux formateurs qui, d'après eux, n'ont pas fourni assez d'efforts pour amener les autorités à prendre l'acte tant attendu des apprenants. Mais c'était de leur part, oublier que cette formation était une commande institutionnelle de leur tutelle. Dans tous les cas, les formateurs ont eu pour mission la mise en œuvre du plan de formation et à la limite jouer un rôle de conseiller technique. Quant au respect des engagements institutionnels, il relève des

¹ Joncour Y. et Verrier P.E., "Plus ça change, plus c'est la même chose. La répétition au service de la modernisation" in revue *Politiques et Management Public*, vol 20, n° 1, mars 2002

autorités. Face à cette situation de mini crise, nous ne pouvons que la chute de l'engouement pour la formation chez les administrateurs scolaires.

Tout ceci est la conséquence de l'absence totale de volonté politique en vue d'honorer les engagements pris en 1996 lors du lancement de cette formation.

1.1 LES OBSTACLES AU CHANGEMENT

Deux niveaux d'analyse semblent être conduits d'après Annie Bartoli :

- d'une part, l'identification des facteurs de blocage à priori qui freinent le lancement même de tout changement ;
- d'autre part, l'étude des points de fragilité des changements engagés qui les amènent à avorter en cours de route ou à rester sans effet.

Ce tableau de résistances au changement inspiré de celui de Annie Bartoli résume les difficultés quotidiennes auxquelles sont confrontés les responsables des services déconcentrés de l'éducation en général et les chefs d'établissement en particulier.

Tableau 23 : Les obstacles au changement

Facteurs	Obstacles au démarrage	Fragilité dans la durée
Stratégiques	Logique constitutionnelle (contrôle de la puissance publique) Décision difficile	Défaut de projection dans le temps, Peu de bilans/évaluations/consolidations Centrage sur le contenu aux dépens du processus
Structurels	Lourdeur bureaucratique Système d'autorité défavorisant l'initiative Moyens limités Taille importante des établissements en ville et complexité dans leur gestion	Cloisonnement des services Dilution des responsabilités
Culturels	Crainte du risque ; Tradition de la permanence et Existence de tabous	Réflexe du recours hiérarchique Tendance à la réunionite
Comportementaux	Pas de stimulation individuelle, Démotivations et frustrations,	Désarroi et prudence face à la crise, Absence de leadership, Non implication des acteurs

Source: Annie Bartoli, Hermel P., *Le développement de l'entreprise*. p. 317.

Inspiré de l'ouvrage de Annie Bartoli, ce tableau purement indicatif montre les obstacles et les conséquences auxquels sont confrontés au quotidien les administrateurs scolaires en Guinée.

En s'appuyant sur le modèle de développement intégré des organisations¹, on repère quatre familles d'obstacles pour l'apparition même des changements. Ainsi, certains facteurs stratégiques, structurels, culturels et comportementaux s'avèrent bloquants pour tous types d'innovation et peuvent entretenir un fort immobilisme du milieu.

1.1.1 LES OBSTACLES D'ORDRE STRATEGIQUE

- *Logique institutionnelle centrale* est dans une large mesure une suite du système centralisé que le pays a connu depuis la révolution. C'est pourquoi le fonctionnement du système éducatif guinéen repose encore sur une forte logique institutionnelle centrale, dans la mesure où les activités sont dépendantes des orientations et du contrôle du ministère de l'éducation. La révolution culturelle, par le biais des autorités d'alors, afin d'empêcher le développement des initiatives et de l'autonomie, considérait que le centralisme permettait d'éviter toute déviance éventuelle des structures déconcentrées par rapport au cadre général. Cependant, avec la liberté des initiatives et le processus de décentralisation et de déconcentration en cours à l'éducation, des marges de manœuvre importantes sont en train de voir le jour réduisant ainsi considérablement les facteurs de blocage.

1.1.2 LES OBSTACLES D'ORDRE STRUCTUREL

- *La lourdeur bureaucratique* : l'essence même du fonctionnement bureaucratique repose sur une logique de stabilité et de routine, dans la mesure où tout est procédure, règle fixe, référence universelle. Mais ici, il y a une lenteur excessive dans le fonctionnement de l'administration. Le laxisme qui s'est développé durant la 1^{ère} République est loin d'être enrayé. L'administration ne fonctionne presque pas, la gestion des dossiers pose problème, on rejette toujours à demain ce qui était possible d'être fait sur le champ. Les quelques fonctionnaires présents dans les bureaux passent souvent leur temps à se raconter des faits divers. Tout aléa ou besoin d'ajustement se trouve alors soit négligé, soit régulé a

¹ Annie Bartoli, Hermel P., *Le développement de l'entreprise...* chapitre 3, section 1§ 2.1 p. 317.

posteriori et réintégré dans un « moule » initial. Telles sont les caractéristiques du « fameux phénomène bureaucratique »¹ issues des logiques pyramidales publiques.

La remédiation passe-t-elle alors par le renouvellement de la structure de formation, des contenus, des méthodologies et des stratégies. Pour l'instant, nous avons du pain sur la planche.

- *Le manque de volonté politique* de la part de certains cadres de l'administration centrale qui, pour des raisons inavouées, ont peur du nouveau. Ils sont nombreux à avoir refusé de suivre la formation et à présent, ils ont peur pour leurs postes et utilisent leur position actuelle dans les structures pour empêcher tout changement dans l'espoir de se pérenniser. C'est parmi eux que l'on retrouve ceux qui calomnient la formation en disant « *que l'ISSEG forme des contestataires* ». Hostiles à toute réforme, ils sont les ardents défenseurs d'un système centralisé.

1.2 LES ATTENTES

Il existe, en formation des adultes, une documentation considérable que l'on peut associer à la mouvance du concept d'intentionnalité : analyse des besoins ou des attentes, développement personnel ou professionnel, connaissance de soi, pédagogie du projet et ainsi de suite. C'est même là un terrain sur lequel la formation des adultes se distingue, dans ses approches, de l'éducation dispensée aux jeunes. Les personnes posséderaient ainsi des projets, implicites ou explicites, à partir desquels ils abordent la formation.

Dans toute action de formation, nous disons qu'il existe des objectifs qui peuvent être répartis en :

- objectifs personnels ;
- objectifs professionnels ;
- objectifs de formation.

Aux objectifs personnels, nous disons que l'apprenant essaie de répondre à une question : « Pourquoi suis-je inscrit à cette formation ? » Quant aux objectifs professionnels, il va se demander « si la formation répond à ses besoins » et dans ce cas, il conclura en disant « comment vais-je faire pour éviter l'abandon ? ». Dans la mesure où il a trouvé des réponses

¹ Crozier M., *Le phénomène bureaucratique*, Le Seuil, 1963.

favorables aux premières interrogations, il va s'organiser pour mettre en relation ses objectifs personnels et ceux de la formation tout en identifiant ses propres motivations. Ainsi, il établira et en gardera une relation de confiance vis-à-vis de lui-même.

C'est dire que les attentes sont les prévisions, les espoirs ou les craintes (formulées plus ou moins consciemment) qu'un individu ou une situation évolueront dans une certaine direction. Elles relèvent donc aussi bien des apprenants que des formateurs et de l'institution commanditaire ou formatrice.

Les attentes jouent un rôle très important pour attribuer du sens aux informations. Elles sont construites par l'individu à partir de son vécu (milieu, culture, environnement,...) et surtout de l'idée qu'il se fait du monde (représentations).

En fonction de son expérience de la vie, de sa perception de *l'Autre*, de la connaissance du milieu dans lequel il évolue, en fonction des conventions sociales auxquelles il souscrit, des valeurs auxquelles il croit, l'individu prévoit, craint, espère que *l'Autre*, avec qui il a des rapports de travail ou des rapports affectifs, va produire un comportement déterminé dans une situation donnée.

Cette attitude peut se définir comme une attente.

Celle-ci peut être plus ou moins consciente selon les individus, plus ou moins formulée, et l'on peut penser que nos comportements ultérieurs vis-à-vis de la personne ou de la situation seront pratiquement « conditionnés » par la réalisation ou non de nos attentes.

Nous pouvons affirmer que les attentes des chefs d'établissement se situent autour des enjeux de carrière comme un statut pour un métier, la création d'une identité professionnelle et des atouts culturels comme être un chef d'établissement pédagogue et promoteur.

1.2.1 UN ENJEU DE CARRIERE

Les chefs d'établissement savent bien que leur évolution de carrière dépend en partie de leur capacité d'innovation et de leur conformité. C'est pourquoi, leur stratégie d'acteur les pousse-t-elle à développer des démarches de progrès dans les établissements qu'ils gèrent.

Il ne faut pas négliger la pression implicite ou explicite des chefs d'établissement ou de leurs représentants en faveur de certains types de changement au sein du système éducatif. Si l'on connaît parfois le poids bloquant des contre-pouvoirs sociaux dans le système éducatif, il ne s'agit pas pour autant de négliger leur incidence stimulatrice, bien au contraire ! C'est

l'esprit que défend l'ISSEG afin que les lauréats de la formation puisse bénéficier de l'acte reconnaissant la formation des chefs d'établissement comme initialement promis par le ministère lors du lancement de ladite formation en 1997.

En effet, de plus en plus, les attentes des chefs d'établissement en matière de considération sociale, d'écoute, d'amélioration de conditions de travail et de rétribution, constituent des éléments incontournables au changement. En outre, le contexte étant plus difficile, il impose plus de rigueur sur les moyens, ce qui amène les chefs d'établissement à s'inquiéter.

1.2.2 UNE INSTITUTIONNALISATION DE LA FORMATION

Au-delà de la formation initiale, c'est surtout l'intensification de la formation continue dans le domaine du management et des nouvelles technologies de l'information et de la gestion, qui doit jouer un rôle de cohésion culturelle aujourd'hui.

Ainsi, les séminaires et les stages pour l'encadrement se multipliant, contribueront à décliner à tous les niveaux les impulsions de changements développées ou latents dans le secteur de l'éducation.

Il est évident que cette pratique de formation au management est à présent en passe d'être répandue dans le monde de l'éducation, même si l'effort et l'intensité de l'investissement restent très coûteux.

1.2.3 UN STATUT POUR LE METIER DE CHEF D'ETABLISSEMENT

Durant ces vingt dernières années, le système éducatif s'est profondément métamorphosé, modifiant considérablement le métier des personnels de direction, notamment celui des chefs d'établissement. D'importantes transformations, sociales, structurelles et fonctionnelles (décentralisation, début d'autonomie, massification de l'enseignement, alourdissement des tâches, complexification des conditions de travail, ...) contribuent à rendre l'exercice du métier plus difficile et relativement moins attractif.

Dans ces conditions, les évolutions statutaires, les modalités de recrutement, d'évaluation et de promotion réformées et une professionnalisation accrue permettent-elles d'affronter ces transformations et ces nouvelles exigences ? Parallèlement, le ministère de l'Education saura-t-il donner aux chefs d'établissement les moyens d'assumer les

responsabilités étendues qu'il leur délègue ? Saura-t-il moderniser son administration et dynamiser les principaux acteurs du changement que sont les chefs d'établissement ?

La profession de chef d'établissement a vu le jour avec la création desdits établissements. En France par exemple, la profession de chef d'établissement s'inscrit dans une durée de deux siècles¹ et une ordonnance du 17 février 1815 précise les compétences et les attributions du proviseur. Cependant, il faudra attendre 1969, pour que paraisse un décret sur les fonctions de direction, qui consacre les premiers éléments d'unification statutaire pour les chefs d'établissements et les adjoints². Face aux difficultés nouvelles, voire au malaise de la profession, une mission sur la revalorisation du rôle des chefs d'établissement est confiée au recteur Blanchet. Le rapport qu'il remet en avril 1999 est une base de réflexion et de proposition qui aboutit le 16 novembre 2000 à la signature du "protocole d'accord relatif aux personnels de direction", et en décembre 2001 à un nouveau décret statutaire³.

1.2.4 UN BESOIN DE RECONNAISSANCE

Qu'il s'agisse de chefs d'établissement en quête d'image ou de statut social ou d'enseignants cherchant à combattre la mauvaise réputation qui est la leur, le besoin de reconnaissance externe est souvent fort dans les organisations publiques. Il transparaît d'ailleurs généralement dans les revendications issues des grèves et autres conflits sociaux.

Ce besoin peut constituer un atout pour la pérennité pour certains changements, s'il s'avère que ceux-ci, une fois enclenchés, sont susceptibles d'améliorer l'image individuelle et collective des acteurs en place.

Les changements engagés dans la sphère publique, lorsqu'ils ont surmonté les obstacles du démarrage, continuent à évoluer entre un premier ensemble de facteurs qui risquent de les compromettre à tout instant, et un second ensemble de facteurs qui les favorisent et les entretiennent.

Ainsi, les organisations publiques se trouvent souvent aujourd'hui en position d'équilibre, oscillant entre un pôle « fragilité » et un pôle « continuité » dans leurs

¹ Créé par la loi du 2 mai 1802.

² Décret n° 69-494 du 30 mai 1969 relatif aux conditions de nomination, d'avancement et de rémunération dans certains emplois de direction d'établissements d'enseignement relevant du ministère de l'Education nationale.

³ Décret n° 2001-1174 du 11 décembre 2001, portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministère de l'Education nationale.

démarches de changement. Suivant les circonstances, l'unité considérée peut donc basculer dans un sens ou dans l'autre...

Dès lors, c'est sans doute la qualité du pilotage du changement qui peut constituer une condition majeure pour la pérennité des démarches engagées.

1.2.5 L'ENVIE D'ÊTRE DES ACTEURS DES REFORMES DU SYSTEME EDUCATIF

A l'opposé des stéréotypes sur le fonctionnaire négligeant et non intéressé par son travail, on trouve dans le monde de l'éducation des comportements qui traduisent des fortes consciences professionnelles, et une certaine fierté du travail bien fait...¹. Cette remarque n'étonne personne quand on parle du corps enseignant, dont on connaît le travail traditionnellement difficile.

En revanche, elle surprend davantage lorsqu'il s'agit d'agents de certaines administrations centrales par exemple. Or, si le système bureaucratique engendre incontestablement des comportements dysfonctionnels, il ne faut pas négliger pour autant la valeur forte et les nombreux actes consciencieux qui sont mis en œuvre à tous les niveaux.

« Comme partout, les comportements négatifs existent dans le secteur public ; le problème est qu'on les voit souvent davantage qu'ailleurs ! Ils se repèrent en effet doublement : d'une part parce que les activités en contact avec les usagers sont nombreuses, d'autre part parce que les régulations et les sanctions sont trop rares. Masqués et gênés derrière cette image négative, les agents publics aux comportements constructifs sont souvent prêts à saisir les occasions de faire mieux. Ce potentiel comportemental constitue sans doute un facteur de pérennité des démarches, pour peu qu'il ne soit pas gâché et détruit par les excès dysfonctionnels »².

1.2.6 LA CONSTRUCTION D'UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE

Parler de l'identité d'un établissement par exemple, c'est retrouver les caractéristiques qui le différencient d'un autre, qui peuvent être soit le résultat de la politique du chef d'établissement, soit celui de l'engagement des enseignants. Le rôle des enseignants dépasse

¹ Bartoli A, *op. cit.* p. 341

² Bartoli A, *op. cit.*

souvent le cadre de la relation maître/élève puisque le professeur agit sur l'établissement pour en devenir le héraut de son identité.

Cette notion d'identité est importante puisque la différence des écoles ne se limite pas seulement à leurs résultats. Elle est en partie liée à l'image de leur chef d'établissement. La construction de l'identité d'un chef d'établissement scolaire est le produit de l'image que s'en font les familles, les autorités, les autres partenaires sociaux et les autres établissements qui puisent chacun ses informations à des sources particulières. L'image positive de l'établissement scolaire va exister dans la mesure où son chef a la capacité de construire sa propre image et de la gérer, situation que les chefs d'établissements ont parfaitement saisie et qui représente aujourd'hui pour eux, un enjeu important. A ce titre, les chefs d'établissement deviennent des véritables acteurs parce que disposant de capacités d'action dans un cadre plus ou moins ouvert et étant capables d'élaborer des stratégies. Dès lors, ils cessent d'être définis selon leur statut mais par leur action.

Nous voyons que le concept d'identité exprime à la fois un état social reconnu et un processus par lequel une personne, un groupe ou un collectif développent leur potentiel et atteignent des niveaux de fonctionnement qualitativement plus élevés.

Par ailleurs, plusieurs auteurs [Sainsaulieu¹, Barbier², Lave³, Dandurand et Olivier⁴] ont mis en évidence que l'acquisition de nouvelles connaissances est un processus complexe basé sur l'interdépendance relationnelle entre l'activité sociale d'une personne, son activité cognitive et le sens qu'elle donne à celles-ci. Ce processus d'acquisition ne passerait pas, comme on le croit habituellement, par la socialisation d'une personne à l'intérieur d'un cadre commun (par exemple : l'école publique) qui amène cette personne à intérioriser les règles, les normes, les connaissances valorisées par la culture environnante. J. Lave soutient que l'acquisition de connaissances est davantage un processus d'adhésion à un groupe permanent partageant des pratiques communes. Autrement dit, c'est dans la mesure où la personne acquiert une identité sociale qu'elle devient « quelqu'un », qu'elle intègre de nouvelles connaissances. Identité et compétence sont, selon Lave, deux éléments d'un même processus. L'identité fournit une motivation, une orientation et une signification au développement et au renforcement de la compétence.

¹ Sainsaulieu R, *L'identité au travail : Les effets culturels de l'organisation*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977.

² Barbier J.M, *Elaboration de projets d'action et planification*, Paris, PUF, 1991.

³ Lave J, « Acquisition des savoirs et pratiques de groupe », *Sociologie et Sociétés*, 1991, p. 145-162.

⁴ Dandurand P. et Olivier E, « Centralité des savoirs et éducation : vers de nouvelles problématiques », *Sociologie et Sociétés*, 1991, p. 3-23.

Une activité de formation prend sens dans la mesure où elle s'inscrit dans un parcours sociobiographique, une identité.

Dans cette perspective, une formation contribuera à définir et à perfectionner les contours d'une identité sociale ou professionnelle qui se nourrit des liens de solidarité et d'échanges constitués avec ceux et celles qui partagent des activités ou des visées semblables.

Une personne, par exemple, sera d'autant plus intéressée à acquérir de nouvelles connaissances qu'elle anticipe une reconnaissance et une valorisation au sein de son groupe d'appartenance. L'identité sociale n'est donc pas un synonyme du concept de rôle social fort répandu en formation des adultes.

Cependant, une place prépondérante doit être accordée au chef d'établissement dans sa capacité à construire l'identité de l'établissement et à la mobilisation des acteurs. Car, le chef d'établissement est le seul qui, par le poids symbolique des mesures de standardisation, oblige les enseignants à considérer qu'ils sont régis par une loi commune, les amenant à concevoir la nécessité de passer d'un registre de fonctionnement très individualisé à un autre qui, inscrivant les pratiques individuelles dans un cadre collectif, génère une politique d'établissement.

Le professionnel sait donner un sens aux compétences qu'il acquiert et qui augmentent ses chances d'employabilité. Il sait vivre sur le mode projet.

La formation peut contribuer à la construction subjective d'une identité professionnelle. Elle peut être un moment où sont repris, mis en convergence et en perspective, des éléments d'un parcours antérieur. Une réappropriation d'une histoire personnelle permet de mieux prendre conscience de ses points forts et de ses points faibles, de mieux pouvoir s'engager dans un projet autonome, de donner un sens, un fil conducteur à des expériences professionnelles et extra-professionnelles qui pouvaient jusqu'alors être vécues en termes d'éclatement et de dispersion, de se projeter dans l'avenir.

Ce travail sur l'identité professionnelle est aussi un travail sur les représentations : celles du métier et celles qui concernent l'image de soi. Le faire évoluer est toujours un risque. Ce travail de passage ne peut être effectué que dans un climat de confiance et d'absence de jugement. Aussi est-il important de conserver de la formation sa caractéristique « d'espace protégé ». Si la professionnalisation reconnaît l'importance de la situation de travail pour la construction du professionnalisme, elle doit également défendre la « clôture pédagogique ».

1.2.7 L'ENVIE D'ETRE PORTEUR DE PROJET DE REINVESTISSEMENT

Le projet de réinvestissement est un élément important du transfert de connaissances. C'est en effet ce projet qui déterminera, en bonne partie, le degré de transfert qui sera atteint.

Ainsi, suite à un projet de formation, il est pertinent que les participants se donnent un projet personnel (ou de groupe) de réinvestissement. Les grandes lignes de ce projet peuvent être les suivantes :

- la cible : le domaine spécifique sur lequel la personne, ou le groupe, désire intervenir.
- le but : ce que la personne, ou le groupe, veut atteindre ou réaliser.
- les résultats/impacts attendus : les formes concrètes que prendront l'atteinte du but dans un délai précis.
- les difficultés : les problèmes, les résistances, les contraintes anticipés lors du retour à la pratique.
- les solutions : par rapport à chaque difficulté, quelles sont les solutions envisagées ?
- les ressources : quelles sont les ressources humaines, matérielles, techniques, logistiques dont la personne, ou le groupe, estime avoir besoin pour réaliser son projet de réinvestissement.
- le plan d'activités : la liste chronologique des diverses activités reliées au plan de réinvestissement ainsi que leur durée.
- les coûts : les coûts d'implantation du projet, c'est-à-dire ceux qui s'ajoutent aux opérations normales.
- l'engagement formel de la personne, ou du groupe, à réaliser le projet de réinvestissement.

Ce projet de réinvestissement peut alors faire l'objet d'un suivi régulier sous forme de bilan, par exemple, en comparant les résultats visés et les résultats atteints pour ensuite apporter les ajustements et les correctifs nécessaires au sein de l'établissement. C'est pourquoi, l'objectif d'une action de formation est toujours un développement de connaissances, de capacités ou de compétences.

La formation se caractérise par trois déterminants :

- 1) les apprenants,

- 2) les formateurs,
- 3) le curriculum.

2. DEUXIEME CHAPITRE : PERSPECTIVES

La question de la formation, tant initiale que continue, des administrateurs scolaires en général et des chefs d'établissement en particulier, n'est en fait qu'un maillon d'une chaîne et elle ne peut être dissociée du pilotage et de la gestion de ces personnels, de leur mode de recrutement, de la définition de leur professionnalité, d'une réflexion sur leurs missions, et plus largement encore sur celles de l'encadrement du système éducatif.

C'est pourquoi nos suggestions portent certes sur des ajustements qu'il conviendrait d'apporter à un dispositif -sans toutefois estimer qu'il nous appartient d'énoncer telle ou telle proposition technique- mais davantage sur un recadrage général des questions de formation.

En Guinée, au cours de la période 1997/2000, la formation en administration scolaire a failli s'institutionnaliser et se généraliser. L'une des raisons est le fait de comprendre que l'exercice d'une fonction de direction est bien différent de celui d'un rôle pédagogique et nécessite par conséquent une préparation propre.

Dans la mise en œuvre du plan de formation, les contenus ont porté sur trois aspects.

- Le premier a consisté à enseigner des procédures et des directives, c'est la dimension prescriptive de la formation.
- Le deuxième, s'est appuyé sur les études de cas pour la résolution des problèmes et l'interprétation du comportement des uns et des autres, c'est la dimension normative de la formation.
- Enfin, le troisième aspect porte sur la dimension déductive puisqu'on y a privilégié l'interprétation de pratiques réellement adaptées à la réalité scolaire.

Nous avons cru qu'en passant par ces approches, on aurait réussi à faire prendre conscience aux chefs d'établissement des enjeux qu'il y a dans les établissements au regard des mouvements toujours perceptibles.

Mais, à l'issue de nos observations de terrain, nous avons réalisé que le transfert n'a été fait qu'en partie et pas par tous les chefs d'établissement. Alors, si notre objectif de départ n'a pas été entièrement atteint, c'est que quelque part il y a eu des insuffisances.

1. On peut penser à des insuffisances structurelles relatives à l'organisation des activités de formation ;

2. des insuffisances conceptuelles des théories véhiculées en fonction de leur pertinence et de leur représentativité par rapport à la pratique professionnelle des chefs d'établissement ;

3. des insuffisances méthodologiques en rapport avec les stratégies de formation ;

4. des insuffisances andragogiques dans la prise en considération des personnes en formation qui sont après tout des adultes.

Les formateurs pensaient s'être entourés d'assez de précautions pour réduire au maximum les risques d'échec. Ce n'est pas que les dispositions prises sont mauvaises, c'est qu'il y a eu des insuffisances qu'il y a lieu de prendre en compte puisqu'elles peuvent se rencontrer dans tout type de formation de ce genre. Donc, autant les connaître pour corriger dans la perspective d'une institutionnalisation de la formation.

En effet, il est établi que dès qu'une formation est institutionnalisée, les insuffisances sont en principe générées par les structures organisationnelles qui, même si elles font preuve de souplesse au départ, deviennent peu à peu rigides et distanciés des champs de la pratique professionnelle. Nous pensons que ce n'est pas le cas pour cette présente formation. La non atteinte des objectifs est due à des obstacles que nous allons élucider.

Tableau 24 : Les facteurs du changement inspiré de celui de Annie Bartoli

Facteurs	Impulsion de départ	Pérennité
Stratégiques	Préoccupation gouvernementale Nombreux défis de l'environnement Principes de mutabilité du service public Besoin constant de légitimité	Politique de long terme Enjeu de la modernisation, formation/Apprentissage stratégique
Structurels	Décentralisation des pouvoirs Déconcentration des services Recherche de moyens	Nouvelles procédures d'évaluation
Culturels	Phénomène de mode, Mimétisme, Des tabous en disparition	Formation professionnelle
Comportementaux	Habitude de la débrouillardise, Enjeux de carrière	Souci du travail bien fait Besoin de reconnaissance externe

Source : Annie Bartoli, Hermel P., *Le développement de l'entreprise*

Notre raisonnement reprend ici le même cheminement que pour l'étude des facteurs de résistance. Il s'attache donc à répartir les facteurs d'impulsion entre les quatre pôles « stratégies- structures- cultures- comportements ».

2.1 LES FACTEURS DU CHANGEMENT

2.1.1 LES FACTEURS D'ORDRE STRATEGIQUE

- *La Préoccupation gouvernementale* : La volonté de l'Etat de toujours faire du secteur de l'éducation une priorité est un atout majeur dans l'amélioration du mode de gestion du système éducatif. Car, il est attendu que cette politique gouvernementale joue un rôle incitatif auprès des institutions de formation puisqu'elle constitue à leurs yeux, une garantie de légitimité pour tous les projets d'amélioration du fonctionnement des services de l'éducation qu'ils entreprendraient.

- *Les défis de l'environnement* : l'évolution du système éducatif guinéen est intimement lié à celui de son environnement qui subit les effets de la mondialisation. En plus, avec le fort accroissement des effectifs scolaires, il n'y a plus d'adéquation entre la formation et l'emploi. Avec la libre entreprise, l'Etat n'est plus le seul employeur. Les institutions de formation et le ministère de l'éducation devront dorénavant dans la réforme de leurs programmes tenir compte des points de vues des entrepreneurs. Face à cette situation, au lieu de se laisser emporter par la tourmente, l'Etat, bien que ne maîtrisant pas la nature de ces mouvances, doit chercher à piloter ses évolutions pour ne pas les subir entièrement. Ces défis et interpellations multiples constituent donc une incitation incontournable en faveur de l'évolution¹.

- *Le Principe du changement* : C'est un principe fondamental du service public, étroitement lié à sa vocation d'intérêt général, qui contient en lui-même l'idée de changement. Pour que le système éducatif puisse répondre aux attentes de la société guinéenne, le changement est devenu indispensable pour que l'Education se trouve en conformité avec les nouveaux besoins de la population, dans un contexte fait à la fois de lourdes difficultés économiques, d'exigences d'efficience et d'attentes d'une certaine humanisation des services.

¹ Annie Bartoli, in le Management dans les Organisations Publiques, 2^{ème} édit, Dunod, Paris, 2005, p. 331

- *Besoin constant de légitimité* : la qualité de l'enseignement public est fréquemment contestée puisqu'elle s'accompagne désormais d'un regard critique des familles et des usagers sur ses modalités de fonctionnement et sur sa performance. Si l'Education veut reconquérir sa légitimité d'antan, elle doit accepter qu'il y ait en son sein des profondes réformes. Pour y arriver, il lui faudrait s'auto évaluer pour combattre ses dysfonctionnements afin de se renouveler.

2.1.2 LES FACTEURS D'ORDRE STRUCTUREL

- *La Décentralisation et la déconcentration* : La mise place des structures déconcentrées de l'éducation (IRE/DPE) devrait améliorer leurs relations avec les structures nationales au niveau central. Les transferts d'activités et les multiples ajustements induits contribueront à faire évoluer le système éducatif. Car, les mouvements de déconcentration ont apporté des marges de manœuvres nouvelles et incité à une certaine flexibilité locale. C'est dire que les IRE et les DPE dans leur complémentarité devront interagir, s'affiner, s'ajuster et se remettre en cause régulièrement. Ces interactions, en fonction des contextes, en synergie avec la structure centrale seront nécessaires pour tout changement envisagé au sein du système éducatif.

- *La Recherche de moyens* : dans le souci d'accompagner les réformes amorcées au sein du système éducatif, la recherche de moyens est un stimulant incontestable en faveur des changements entamés. Dans la recherche des moyens désormais, les IRE et DPE peuvent préparer, soumettre et négocier avec les instances décisionnelles des budgets au ministère des finances ou avec tout autre bailleur de fonds un projet construit, cohérent, et surtout conforme à la ligne de politique nationale afin d'obtenir des moyens complémentaires pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés.

Cette autonomie financière qui ne s'observait que dans les institutions d'enseignement supérieur est à ses débuts dans les structures déconcentrées. Dans cette démarche, les structures déconcentrées sont confrontées à plusieurs facteurs de blocage car, l'autonomie n'est pas du goût de tout le monde. Dans les collèges et les lycées ce principe ne s'applique pas puisqu'ils dépendent financièrement des directions préfectorales de l'éducation (DPE).

2.1.3 LES FACTEURS D'ORDRE CULTUREL

1.3.1. Phénomène de mode : la mode joue un rôle important en matière de management, et provoque tous les inconvénients que l'on peut imaginer : excès, gadgets,

gaspillages. La transformation du monde en un village planétaire nous cause plus de mal que de bien puisqu'elle a développé le mirage de l'occident chez les adolescents. C'est l'une des causes des comportements déviants au travers des clans. En dépit des dysfonctionnements possibles de ce phénomène, son mérite peut être au moins de contribuer à la stimulation et à la remise en cause des tendances immobilistes. Face aux problèmes, nous assistons à l'apparition de nouvelles méthodes dans la gestion des établissements. Ce qui est une tentative de réponse à nos vrais problèmes d'actualité qu'il faut saluer. Cela suppose alors d'éviter les recettes artificielles et plaquées des projets de certains experts dont les effets pervers risquent d'être supérieurs aux apports.

1.3.2. *Mimétisme* : Cet effet d'entraînement est un facteur d'impulsion non négligeable au sein du système éducatif. Sans le dire, une concurrence rude existe à l'échelle nationale, régionale et préfectorale entre les établissements. Chaque structure décentralisée souhaiterait obtenir les meilleurs résultats et avoir la première place tant au niveau local que national. Pour y arriver, à l'intérieur des établissements, les logiques et le réflexe fréquent de la solidarité de corps sont mis à contribution pour galvaniser l'émulation entre les établissements.

1.3.3. *Des tabous en disparition* : A ce niveau, nous devons saluer et encourager l'évolution des esprits au plan culturel peut-être sous l'influence des transformations stratégiques, culturelles et comportementales. Avec le système centralisé, toute approche touchant à la performance du système éducatif était du domaine réservé il y a encore quelques années. Cela semble moins l'être aujourd'hui sous réserve du respect de certains principes de base. En effet, lorsque « les raisonnements de l'efficacité, de la qualité, de la responsabilisation des acteurs, de la flexibilité ou de la stratégie, lorsqu'ils sont évoqués dans le contexte particulier du métier, suscitent beaucoup plus d'intérêt que par le passé, pour peu qu'ils puissent aider à s'adapter aux enjeux actuels »¹. Les équipes ont été étoffées et le débat sur les changements à apporter au système éducatif s'est beaucoup enrichi.

¹ Bartoli A., *op. cit.* p.335

* A propos de la débrouillardise, face au manque de moyens financiers, les chefs d'établissements font payer aux parents d'élèves en début d'année : les prix des tables bancs, du livret, de certaines fournitures, de la carte scolaire, sans compter les petits rackets dont sont l'objet les élèves (prix de balai, manifestation sportive et culturelle, etc). Ces rackets sont mal vécus par les familles qui n'ont aucun moyen pour envoyer leurs enfants dans le privé. Pour les chefs d'établissement, ces montants servent à faire face aux problèmes urgents de l'école comme la reprographie ou la réparation de certains équipements. Cependant, les APEAE financent la construction, l'équipement et l'entretien des infrastructures scolaires. Cet argent encaissé est une manière pour les chefs d'établissement de se trouver les moyens pour arrondir leurs fins de mois.

2.2 LES PROPOSITIONS DE SOLUTIONS

Ces propositions de solution d'ordre pédagogique ou stratégique vont être réparties dans deux groupes en fonction de leur appartenance.

2.2.1 LES PROPOSITIONS D'ORDRE PEDAGOGIQUE

2.2.1.1 DEFINIR DES NOUVEAUX OBJECTIFS DE FORMATION

Auparavant, l'enseignement secondaire avait pour simple objectif de préparer les élèves à l'enseignement supérieur formel, qui, dans la plupart des cas, n'existait que sous une forme strictement universitaire. Les réformes actuelles visent l'amélioration de ce système classique de formation pour adopter un enseignement nouveau qui tiendrait compte des avis des partenaires de l'école et des éventuels utilisateurs pour le cas de la formation professionnelle.

De nos jours, les réalités (priorité accordée à l'enseignement élémentaire, obligation d'offrir un enseignement secondaire à un plus grand nombre d'élèves, nature dynamique du marché du travail, nouvelles demandes de l'enseignement professionnel et de l'enseignement supérieur) imposent des changements radicaux aussi bien en termes d'objectifs que de programmes.

S'agissant des programmes, nous pensons qu'il serait possible de:

1. mettre en place un programme institutionnalisé, plus intégré et plus diversifié qui tienne compte du développement de la personne et des changements à venir;
2. concevoir des méthodes d'évaluation qui mettraient en valeur les qualités actuellement recherchées par l'économie du savoir : créativité, adaptabilité, esprit d'équipe, capacités analytiques, ouverture d'esprit et aptitude à communiquer.

2.2.1.2 RENOUVELER LES CONTENUS

Non seulement la structure de formation devrait être revue et étoffée, mais il faudrait aussi affronter le renouveau des programmes en réadaptant l'ingénierie. Cela poserait peut-être moins de problème pour le moment dans la mesure où on est au début du processus de formation. Notre souhait est de pouvoir institutionnaliser cette formation dans un souci de créer un vivier et un corps d'administrateur scolaire. Rappelons qu'il n'y avait pas de

programme préétabli en administration scolaire. Celui que nous venons de mettre en œuvre a été bâti de toutes pièces après l'évaluation des besoins.

En prenant en compte les déclarations des chefs d'établissement, les contenus des différents modules devraient être revus et équilibrés. La pertinence du programme doit davantage être en rapport avec les objectifs visés par la formation et les compétences requises pour un chef d'établissement, confronté régulièrement à des défis complexes et nouveaux. Les études de cas inspirés d'événements professionnels vécus par les apprenants devraient être plus présentes. A cet effet, notre approche de détermination des contenus fut raisonnable puisqu'elle avait consisté à dégager des contenus de formation à partir des besoins exprimés et nous avons réussi à organiser ces contenus et à intervenir sur les problèmes à partir des principes d'action ainsi dégagés.

Suivant cette approche, nous ne pourrions élaborer de programme performant sans passer par l'analyse des expériences des chefs d'établissement, sans évaluer les nouveaux besoins, mais aussi sans tenir compte du fait que les conceptions générales des programmes devraient reposer sur des visions de la société guinéenne et des progrès en matière d'éducation en général.

Ce renouveau exige la mise en synergie des théories de base et des contenus normatifs aux théories induites à partir des expériences des chefs d'établissement. Nous pensons qu'à travers cette approche, la définition des contenus passera par une nouvelle lecture sociale des enjeux de pouvoir et du contexte social. Il s'agira alors de prendre en compte l'interprétation des systèmes de valeurs politiques et sociales, la communication avec les partenaires sociaux et l'éthique.

Le défi sera de taille puisque ce ne sera pas en rajoutant des contenus qu'il y aura amélioration, mais en rénovant ce qui se fait et en le rendant pertinent au regard de la pratique. Ce qui conduira à avoir des contenus de types prescriptif et normalisant ou des contenus plus personnalisés.

- Les contenus à caractère prescriptif et normalisant seront incontournables pour qui voudrait occuper un poste de gestion à l'éducation puisqu'ils s'intéresseront à la connaissance de la législation scolaire et des procédures de gestion. Ces contenus seront techniques et laisseront peu de latitude à la pertinence de l'objet. Certes, une intervention pédagogique de qualité pourrait en dynamiser l'apprentissage.

- Les contenus à caractère plus personnalisé pour leur part, seront plus intimes parce qu'ils tiendront compte du vécu des chefs d'établissement et relèveront beaucoup plus des savoirs d'expérience que des savoirs théoriques et permettront une approche constructiviste. C'est par exemple des contenus comme la résolution des conflits, la communication, la motivation, les relations interpersonnelles. Pour exploiter ces savoirs d'expérience de façon efficace, c'est-à-dire amener les chefs d'établissement à construire leurs théories et à identifier les fondements de leurs pratiques, les formateurs fusionneront deux aspects : le renouveau des méthodes pédagogiques et le réajustement du rôle du formateur.

2.2.1.3 RENOUVELER LES METHODES PEDAGOGIQUES

Dans ce processus de formation, nous avons conscience de travailler avec des adultes responsables de la gestion du système éducatif dans les structures déconcentrées, donc porteurs de savoirs. Cependant, la mise au point d'une méthodologie particulière est encore à parfaire puisque aucune des méthodes traditionnelles utilisées ne s'est servie de l'observation participante, des analyses de contenu ou des entrevues semi structurées. Ceci n'était non plus pas évident dans la mesure où la formation se faisait à distance. Notre seule possibilité a été de proposer ces pistes à nos apprenants. Il est vrai qu'on aurait pu le pratiquer lors des regroupements avec les exercices de consolidation. On aurait pu faire d'un évènement un objet d'apprentissage dont la source serait la réflexion sur cet évènement (étude de cas).

Il serait alors important d'élaborer des approches centrées sur l'acte professionnel, qui permettraient d'acquérir de nouvelles structures théoriques à partir de la pratique. Concrètement, il s'agirait de réaliser un exercice à partir d'une réalité, de la décrire sous plusieurs aspects, selon des perspectives différentes, de dépasser les stades de la structure et des procédures pour y inclure souvent des référents symboliques.

En y pensant pour les futures formations, nous rendrions ainsi dynamique le processus d'acquisition de contenus tout en les maintenant actuels pour les chefs d'établissement et adjoints qui sont, avant tout, des adultes en situation d'apprentissage.

Nous formateurs, dans la perspective d'une institutionnalisation de la formation, avons l'obligation de mettre en place de nouveaux contenus qui prendraient en charge les nouvelles approches. Nous devrions aussi être capables de faire développer chez les apprenants des

capacités de réflexion à partir des savoirs d'expérience et de faire émerger en eux, du concret, une théorie et un modèle opératoire.

2.2.1.4 ADAPTER LES CONTENUS AU CONTEXTE

Dans une formation professionnelle qualifiante comme celle-ci, dès que l'action se détache du contexte, il se pose aussitôt des problèmes de compréhension et de réinvestissement, toute chose qu'il serait intéressant d'éviter. Développer une action est un processus qui consiste à repérer un contexte et à bâtir, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à une situation (objet) par rapport à laquelle pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations.

Quelle que soit la façon dont elle se développe, ce processus a une double préoccupation :

- 1) relier le projet de formation à son contexte ;
- 2) mettre en liens les composantes internes à l'action, à partir des données de contexte.

2.2.1.5 REDYNAMISER LES CENTRES DE FORMATION CONTINUE

La formation continue contribue à la qualification et à l'amélioration des compétences professionnelles. Elle devrait toujours être assurée puisque ses structures existent dans toutes les IRE et DPE. Les structures qui existent devraient être redynamisées pour que des formations s'y déroulent pendant toute l'année.

Dans le souci de valoriser la formation en administration scolaire en vue de sa pérennisation, nous estimons qu'en plus de la volonté politique, il existerait d'autres préalables, notamment :

- 1- la création d'un cadre d'orientation entre les directeurs d'école de l'enseignement élémentaire et les chefs d'établissement du secondaire ;
- 2- la poursuite des efforts d'harmonisation des actions de formation continue pour éviter la redondance des méthodes et pratiques de gestion;
- 3- l'implication de l'Inspection Générale de l'Enseignement dans ce processus;

4- la redynamisation et l'équipement des structures déconcentrées de la formation continue à savoir les Services Régionaux de la Formation Continue (SFRC) et les Centres Préfectoraux de la Formation Continue (CPFC) ;

5- la réactualisation des cadres organiques des structures déconcentrées de la formation continue par la redéfinition de leurs rôles et de leurs attributions;

6- la reconnaissance et la valorisation des formations par le bénéfice des avantages attendus ;

7- le renforcement de la formation académique et pédagogique des chefs d'établissement en difficulté.

2.2.1.6 AFFIRMER LA NECESSITE D'UNE FORMATION INITIALE PREALABLE

La complexité de la fonction de chef d'établissement et les modes actuels d'accès au poste rendent indispensable la mise en place d'une formation préalable à la prise de fonction. Cette formation préalable dont la durée et les modalités seront à définir permettra de mettre en place un vivier d'administrateurs scolaires.

A propos, il serait intéressant qu'un appel à candidature soit organisé au niveau de l'éducation et que par voie de concours que les admis reçoivent cette formation. Durant la période de formation, le stagiaire sera toujours rattaché à son service de départ et ne sera affecté comme administrateur scolaire, responsable d'un service, qu'après avoir réussi à toutes ces évaluations à l'issue de la formation et en fonction des postes disponibles. Cependant, s'il ne reçoit pas d'affectation il n'a aucun souci à se faire puisque figurant déjà sur la liste d'aptitudes aux fonctions.

Nous souhaitons une prise de conscience des autorités de l'éducation sur les avantages que procurerait une telle formation pour le développement du système éducatif si elle était institutionnalisée et généralisée.

2.2.2 LES PROPOSITIONS D'ORDRE STRATEGIQUE

2.2.2.1 REDYNAMISER LA STRUCTURE DE FORMATION

La formation des chefs d'établissement en exercice doit toujours reposer sur une structure souple respectant les rythmes du milieu de travail. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que le renouveau d'une structure de formation relève d'une décision politique parce qu'elle touche aux orientations générales du système éducatif, à l'articulation de ses diverses composantes et au regard extérieur des partenaires sur le système de formation et de perfectionnement.

Pour notre part, nous formateurs avons pris la mesure en adoptant le principe de former à distance. Cette méthode qui a permis aux apprenants de rester en poste et en famille était nettement plus avantageuse qu'une formation regroupée avec tous les coûts et risques liés aux différents déplacements et à la perte éventuelle de poste qu'elle pourrait comporter pour les apprenants.

Dans ce genre de formation et pour ces catégories de personnel, nous avons su aussi planifier les regroupements en dehors des moments d'intenses activités des chefs d'établissement dans leurs écoles, donc des périodes qui ne soient pas à l'ouverture et à la fermeture des classes ou pendant les compositions. Pendant ces périodes, nous évitions de leur envoyer des cours et à fortiori des devoirs à rendre. Mais cette situation spécifique n'a été prise en compte qu'en partie.

C'est ce qui nous fait dire qu'à ce niveau, la stratégie de mise en œuvre est passée un peu à côté de l'objectif puisque les chefs d'établissement ont affirmé sans arrêt qu'ils ne disposaient pas de temps suffisant pour lire les cours et traiter les devoirs. Effectivement, c'est sur leur propre temps de travail qu'a été greffé leur temps de formation. C'était à eux de réaménager leurs propres emplois du temps pour les réadapter au nouveau contexte. Cela n'a pas été toujours facile pour la plupart, d'où les plaintes régulières. Mais, lorsque vous leur demandez qu'est-ce qu'ils font pendant une journée ou de vous montrer leur planning, la plupart sont incapables de le faire. C'est dire que ce manque de temps est relatif puisqu'il fait suite à une mauvaise gestion de leur part.

Les occupations actuelles des chefs d'établissement auraient pu nous amener dans le l'évaluation formative à une certaine restructuration du programme de formation en vue d'un encadrement plus rigoureux par exemple. Nous pensons que la souplesse de la structure et la possibilité de participer aux actions de formation selon des rythmes propres aux chefs d'établissement sont des conditions préalables de succès.

2.2.2.2 REPRENDRE L'INGENIERIE

L'évaluation du dispositif de formation a permis de déceler des erreurs aussi bien au niveau des contenus proposés que des méthodes des formateurs qu'il serait susceptible d'améliorer. En général, G. Le Boterf définit l'ingénierie comme « l'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations nécessaires à la conception et à la réalisation d'un ouvrage, d'un système de formation, de réseaux de télécommunications en vue:

- 1) d'optimiser l'investissement qu'il contient
- 2) d'assurer les conditions de sa viabilité¹ ».

Sur la base de cette définition générale, on peut avancer que l'ingénierie de la formation constitue l'ensemble coordonné des travaux méthodologiques de conception et de réalisation des systèmes de formation. On pourra alors distinguer :

- 1) les travaux d'ingénierie portant sur les dispositifs de formation : plan pluriannuel de formation, centre de formation professionnelle ;
- 2) les travaux d'ingénierie centrés sur les microsystèmes de formation : action ou cycle de formation, stage, processus de formation-action en alternance.

Notre démarche d'ingénierie se traduira dans la mise en œuvre par l'utilisation de nouvelles méthodes et d'instruments pertinents par rapport au type de résultat attendu. C'est à ce titre que nous pensons que l'ingénierie de la formation doit toujours prendre en compte les différents changements intervenus dans les établissements scolaires et les aspirations sans cesse manifestées par les chefs d'établissement.

En faisant l'hypothèse qu'une ingénierie de formation ne peut relever uniquement de considérations méthodologiques et techniques, alors nous disons qu'elle doit s'articuler avec la profession visée, l'analyse permanente des besoins et les données de terrain.

De cette façon, nous pensons avoir lancé un appel aux autorités en vue du réexamen des besoins et du répertoire des compétences dans la formation en administration scolaire.

¹ G. Le Boterf, *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, 75 fiches, Editions d'Organisation, Paris, 1990.

2.2.2.3 REDEFINIR LA PROFESSIONNALITE ATTENDUE

L'entrée par les compétences dans la formation des chefs d'établissement est le résultat d'un constat fait sur le terrain lors de l'évaluation des besoins de formation en 1996. Elle n'était donc pas l'aboutissement d'une définition préalable de la professionnalité attendue d'un chef d'établissement mais de la traduction de la conception de la fonction de chef d'établissement par eux-mêmes.

L'évolution de la société guinéenne et ses attentes vis-à-vis du système éducatif rendent obligatoire l'approfondissement du travail sur la professionnalité des chefs d'établissement afin de mettre ce métier dans une perspective dynamique par rapport aux missions, aux fonctions et à aux réalités actuelles de l'école.

En effet, la déclinaison de la fonction de chef d'établissement en liste de compétences, en succession de conformités procédurales, en empilement de verbes d'action ne suffit plus à en rendre compte et à cerner sa complexité.

Nous pensons qu'il appartient aux responsables nationaux et aux institutions de formation de procéder au repérage des éléments de la professionnalité attendue et d'organiser les moyens pour la mise en oeuvre.

2.2.2.4 RENFORCER LE ROLE DU SERVICE NATIONAL DE FORMATION DES PERSONNELS

Il est essentiel dans le cadre de la décentralisation de préciser ce qui relève du niveau central et ce qui relève du niveau déconcentré, aussi bien pour la formation initiale que pour la formation continue.

En effet, cet organisme central de formation des personnels du MEPU-EC trouvera sa justification dans les projets de formation qu'il proposera et réalisera à travers le pays. Il devra fournir des services aux inspections régionales et aux directions préfectorales, dans un souci de légitimité et d'enrichissement. Cela supposerait qu'il assure :

2. un suivi et un accompagnement de la formation ;
3. une organisation des échanges de réflexion et de pratique ;
4. une mutualisation des productions de qualité des inspections régionales ;
5. une capitalisation et une diffusion des actions pertinentes ;

6. une formation de formateurs de qualité, faite par des intervenants de haut niveau.

Cet organisme central devrait pouvoir offrir un centre national de ressources qui fournirait un vivier de références documentaires et d'intervenants administratifs et pédagogiques.

En plus, il faudrait que cet organisme soit une instance chargée d'alimenter et de renouveler la réflexion sur les évolutions des rôles sociaux de l'école et de l'administration scolaire, sur les missions des chefs d'établissement, le rôle des établissements, le pilotage du système éducatif, la conceptualisation des pratiques, les enjeux de l'éducation, les objectifs de l'école pour aujourd'hui et demain. Son statut national devrait lui permettre de justifier l'organisation de regroupements nationaux, tant en formation initiale qu'en formation continue, des chefs d'établissement et de tous les autres cadres évoluant dans le domaine de l'administration scolaire.

Pour faire face à ses responsabilités qui sont les siennes et dans un souci d'efficacité, il serait loisible que ce service puisse disposer de moyens adéquats tant en personnels (nombre, qualité, permanence) qu'en moyens financiers et matériels.

2.2.2.5 REDEFINIR LE PILOTAGE ET L'ORGANISATION SCOLAIRES

Présentement, il n'y a pas ou peu d'articulation entre la formation initiale et la formation continue. Dans ces conditions, il convient de constituer des structures régionales de formation en administration scolaire intégrant la formation initiale et la formation continue.

Un tel dispositif aurait l'avantage de rendre la formation cohérente tout au long de la carrière des administrateurs scolaires en général et des chefs d'établissement en particulier, tant au plan des contenus, des méthodes que des outils.

Des équipes de formation devraient être mises en place au niveau des capitales régionales avec beaucoup de soins puisque le volontariat ne sera plus suffisant pour participer à l'équipe. Cependant, il est un facteur de motivation à prendre en compte car la mobilité des responsables, des formateurs et des tuteurs sera favorisée.

Il va sans dire que des moyens adéquats devraient être prévus ne serait-ce que de façon structurelle reflétant ainsi le caractère impérieux de la formation en administration scolaire en général et des chefs d'établissement en particulier.

2.2.2.6 INSCRIRE LA FORMATION DANS LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES

Dans un souci de développement de carrière, il semble pertinent désormais et efficient d'articuler la formation avec la gestion des ressources humaines en valorisant l'effort individuel de formation par une promotion et en constituant des dispositifs d'accompagnement et de validation des compétences acquises afin d'aider au suivi de la formation des chefs d'établissement.

Il est regrettable de constater qu'à ce jour, le ministère de l'enseignement pré universitaire n'a pas honoré l'engagement qu'il avait pris lors du lancement de la formation en administration, relatif à la prise en compte de celle-ci dans le plan carrière des lauréats. Cette non prise en compte des compétences acquises en cours de carrière est en soi un obstacle qu'il faut voir en face et essayer de surmonter au risque de banaliser la fonction de chef d'établissement.

CONCLUSION

Cette recherche nous a permis de passer en revue les acquis, les mérites et notes de satisfaction de ce dispositif de formation, mais aussi et surtout de comprendre les causes réelles de certains dysfonctionnements et anomalies dont la prise en compte et la correction permettraient aux prochaines actions de formation d'être plus performantes avec moins de tâtonnements. La transformation du monde actuel en un village planétaire produit des effets à la fois positifs et négatifs au sein de notre pays. Pour limiter les dégâts chez les adolescents, les formations à venir en administration scolaire devraient tenir compte de ces évolutions en dotant les chefs d'établissement de nouvelles compétences leur permettant de résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés au quotidien.

Cependant, le non respect de l'engagement pris en 1996 par le ministère de l'enseignement pré universitaire aura de toute évidence de conséquences fâcheuses pour toute action future de formation aussi bien initiale que continue en direction du personnel d'encadrement. Cet engagement consistait à valoriser la formation par sa prise en charge dans le plan de carrière des lauréats. Le non respect de cet engagement a porté aussi un coup à l'ISSEG qui est l'institution formatrice et qui envisageait la mise en place d'une filière de formation initiale en administration scolaire en vue de la création d'un vivier d'administrateurs scolaires.

Or, si cette reconnaissance avait eu lieu dès après la formation, on s'imagine l'intérêt que les enseignants auraient éprouvé pour ce type de formation à distance en administration scolaire. Malgré la bonne appréciation par les employeurs des formations professionnelles assurées par l'ISSEG, l'avenir de la formation dans certains domaines est toujours incertain. La présente formation en administration en est une illustration. Or, le contexte social guinéen qui sert de toile de fond à la politique éducative devient de plus en plus complexe et les exigences éducatives de la société vont grandissant.

Au regard de l'apport de l'éducation au développement économique d'un pays et du blocage des formations en Guinée, nous pensons que notre système éducatif est en crise. Car, le problème de l'interaction nécessaire entre formation et marché du travail dans un contexte de mutation économique ne se pose pas puisque tous les chefs d'établissement qui ont bénéficié de la formation sont en poste. Pour bénéficier de la formation, il fallait être chef d'établissement ou adjoint. La valorisation de cette formation est réclamée à la fois par les

formés et l'institution de formation qui verrait aussi son effort couronné et son statut de formatrice en administration scolaire reconnu. Alors, pourquoi ce recul des autorités de l'enseignement pré-universitaire au terme de la formation sans en informer l'Institution de formation ou les apprenants?

Pour certains cadres de l'administration centrale, valoriser cette formation signifie la création du corps des administrateurs scolaires. Ce qui, de leurs points de vues, paraît un peu risqué au regard de la situation économique que traverse le pays. Pour les mêmes personnes, « *la naissance de cette corporation aura des incidences financières importantes et surtout l'effet fera tache d'huile puisque, semble t-il, d'autres corporations sont à l'affût et attendent de pied ferme la reconnaissance de la présente pour revendiquer à leur tour* ».

De notre point de vue, nous estimons que ces arguments ne tiennent pas dans la mesure où tous ces chefs d'établissement en poste perçoivent une indemnité de fonction. C'est dire qu'une incidence financière de nature à compromettre la réalisation de certains plans d'actions au niveau du budget national de développement est écartée. Un acte du ministre de l'enseignement pré universitaire les confirmant n'aurait aucune incidence financière particulière.

Pourtant, plusieurs personnes ayant bénéficié de cette formation, en raison de leurs compétences en administration scolaire, ont été nommées à des fonctions nettement plus importantes que celles de chef d'établissement. C'est ainsi que des chefs d'établissement ont été promus au rang de Directeurs Préfectoraux de l'Education. Ce qu'il y a d'inquiétant, c'est que l'avenir de la formation initiale et continue en administration scolaire et sa valorisation est devenue une question de personne. Comment en est-on arrivé là puisque nous avons senti une volonté de nuire chez certains fonctionnaires.

La volonté de l'institution de formation et des formés ne représente rien si au niveau du cabinet il n'y a pas la même volonté. Lorsque nous avons essayé d'en savoir plus au ministère, c'est le flou. Nos interlocuteurs ont évité le sujet contribuant à leur manière au blocage du système éducatif. Cette attitude nous a rappelé l'époque révolutionnaire d'il y a 20 ans où tout dossier non traité était classé secret d'Etat.

Pourtant, « La formation des chefs d'établissement est, de nos jours, pertinente et même impérative car, la performance d'un établissement est à la dimension de son leader à agencer et coordonner l'ensemble des savoir-faire que chacun des personnels est sensé

incarner. Voilà pourquoi la formation des chefs d'établissement, qui est en soi complexe, demande une réflexion poussée afin de mieux comprendre toutes ses facettes »¹.

Il serait loisible dans le domaine de l'éducation, que toute action de valorisation des ressources humaines commence par les chefs d'établissement, sans la qualification desquels les réformes n'auront que peu d'effet. Les formateurs qui prépareront les chefs d'établissement à l'exercice divers de leurs fonctions identifieront les problèmes spécifiques à résoudre et de détermineront les modules et le public concerné par ces spécificités en vue d'une formation personnalisée.

L'amélioration du fonctionnement du système éducatif guinéen tout comme l'avenir des administrateurs scolaires en général et des chefs d'établissement en particulier dépendent d'une décision politique qui est entre les mains des autorités de l'Education. Ils seront ce qu'ils voudront qu'ils soient.

¹ Mary-Claude Faessier, Revue des Echanges, mars 1994.

BIBLIOGRAPHIE

1. ARTICLES ET PERIODIQUES

Administration et Education, *Chef d'établissement d'aujourd'hui*, Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Education (AFAE), N° 105, 1er trimestre 2005.

Bah, M. D., *Les migrations en Guinée*. Rapport du ministère du plan et de la coopération, Conakry, 2000.

Durand-Prinborgne C, A propos de la politique de décentralisation : vers de nouveaux transferts de compétences en éducation et formation ? *AJDA*, n°2, 2003.

Duru-bellat M, Meuret D, Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires, *Revue Française de Pédagogie*, n° 135, 2001.

Fisher L, Fisher M.G, Masuelli M, « Evolution des tâches et nouveaux profils des directeurs d'établissement en Italie », in vaniscotte F (coord), *La direction des établissements scolaires, Politiques d'éducation et de formation*, 1 (13), IEEPS-Institut EPICE, Bruxelles, 2005.

Gather Thurler M, « Le projet d'établissement : quelques éléments pour construire un cadre conceptuel », in Pelletier G (Ed), *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*, Montréal, Ed. de l'AFIDES, 2001.

IFRI, *Sociétés africaines et développement* (CCE/MASSON)

IGAENR, Les incertitudes du pilotage des établissements publics locaux d'enseignement, *In Rapport de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale*, Documentation française, p. 5-18, 1997.

IGEN-IGAENR, Rapport annuel des Inspections générales 2004. L'administration du système éducatif : *le pilotage et ses effets*, MENSUR, 2004.

IGEN, *Décentralisation et projets d'établissements. La place des collectivités territoriales et locales dans la conception et la mise en œuvre des projets d'établissement*, MEN, Paris, 2000.

IIPE/UNESCO, *Planification de l'éducation dans les contextes en développement*

Marmoz Louis, *L'évaluation contre la recherche : critique et connaissance des politiques éducatives*, AFIRSE, Université de Caen, 1992.

Marmoz Louis, *La recherche en éducation : pratiques et artifices*, Les Sciences de l'éducation, 30, 4-5, 1997.

Marmoz Louis, *La Recherche interculturelle : exploitation, pédagogie ou coopération ?*, Rabat, AFIRSE/FSE, 1997.

Marmoz Louis, *La recherche-action, recherche interlope*, Les Sciences de l'Education. Pour l'ère nouvelle, n° 3-4, 1992.

Marmoz Louis, *Une Recherche innovation, le cas des C.E.S expérimentaux*, O.C.D.E, multic , 1974.

Meuret D : *Les disparités entre collèges publics, analyse d'ensemble*, MEN, 1986

Meuret D : *Les méthodes d'analyse des établissements scolaires et leur usage*, MEN, 1990

Meuret D : *Les pratiques d'évaluation des établissements scolaires : analyse, bilan et perspectives*, MEN, 1992

MEN, DPATE, *Le Pilotage pédagogique : exercice partagé : université d'été*, Montpellier, 22-27 août 2000, 156p, 2002.

OCDE- Organisation de Coopération et de Développement Economique, *Apprendre à penser. Penser pour apprendre*, Paris, OCDE, 1993.

PADES (Programme d'appui au développement de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, Plan de développement stratégique (PDS) du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, Conakry (Rapport d'étude), Conakry, 2000.

Paul Belanger, Paolo Federighi, *Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes, la libération difficile des forces créatrices*, Institut de l'UNESCO pour l'Education, 2001.

Pelletier G., Charron R., *Diriger en période de transformation*, AFIDES, 1998.

Tedesco, J.C., *Tendances actuelles des réformes éducatives*, Paris, Unesco, 1993.

Tessier, G., *Pratiques de recherche en sciences de l'éducation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1993.

Perrin J, *La production de savoir-faire et les obstacles au transfert de technologie*, in PERSPECTIVES, 4, 1984 ; UNESCO

Weiss, J., *L'évaluation : problème de communication*, Delval, IRDP, 1991.

Isabelle BERTHELIER et Jacqueline CHOISSIERE, *Evaluer une formation : quels critères ?* Revue des Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, Processus de l'évaluation individuelle et collective, C.E.R.S.E, université de Caen, n°4, p. 81-98, 1995

2. COLLOQUES, DOSSIERS

Barroso, J, (2004), Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : de la régulation du système à un système de régulations, Colloque international du Centre de Recherches en Education de Nantes, 19 mars 2004.

Pellegrini D., *Evaluer pour agir ; conséquences pour quelques profils de formation-communication*-(congrès CESE Dijon, 1992)

Dossier : 2003: Les processus de décision dans les systèmes éducatifs, *Revue Internationale d'Education Sèvres*, mars, n°32, 2003.

Dossier : 2001 : Le projet d'établissement : mythe ou réalité ? *Politiques d'éducation et de formation*, 1 (1), De Boeck université, AFEC-IEEPS, 2001.

Dossier : 2000 : L'administration de l'éducation, *Revue Française de Pédagogie*, janvier, n° 130, 2000.

Dossier : 1998 : Le pilotage du système éducatif in *rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale*, La documentation française, 1998.

Dossier : 1997 : Le pilotage de l'établissement scolaire, *Administration et éducation*, n°97-02, p.5-66, 1997.

3. OUVRAGES

Allal L., Cardinet J., Perrenoud P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 1979.

André de Peretti, Jean Boniface, Jean-André Legrand : *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*

Annie Bartoli, *"Le Management dans les Organisations Publiques"* 2^{ème} édition, Dunod, Paris, janvier 2005, p 315-365.

Ardoino Jacques, « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », *Pratiques de formation-analyses*, n° 25-26, 1993.

Ardoino Jacques, « L'approche multiréférentielle en formation et en Science de l'éducation », *Education permanente*, 1989

Ardoino Jacques, *Education et Politique*, Gauthier-Villars, Paris, 1977.

Ardoino Jacques, *Management ou Commandement* (participation et contestation), Editions EPI, Paris, 1975, (7^{ème} 1000), (en collaboration avec J.P.Moreigne)

Barry Alpha Amadou Bano, *Les violences collectives en Afrique: le cas guinéen*, Paris, L'Harmattan, 2000.

Beillerot, J. et coll., *Savoir et rapport au savoir*, Paris, Ed. Universitaires, 1991.

Beillerot, J. *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris, l'Harmattan, Collection Savoir et Formation, 1998.

Blanchet, A. et Gotman, A. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, 1996.

Bloom B. S., et al, *Taxonomie des objectifs pédagogiques, Le domaine cognitif*, Québec, Presses de l'université du Québec, 1979.

Bloom B. S., Krathwohl D.R., Masia B.B., *Taxonomie des objectifs pédagogiques, Le domaine affectif*, Québec, Presses de l'université du Québec, 1976.

Bonami M, Garant M, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement*, de Boeck Wesmaël, 1996.

Bourgeois, Etienne et Nizet, Jean, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997.

Charlot, B., Emin., J.C., (éds) *Violences à l'école. Etat des savoirs*. Paris, Armand Colin, 1997.

Chomsky N., *Le langage et la pensée*, trad. Franç, Paris, Payot, 1968.

Coombs P. H., *La crise mondiale de l'éducation*, 2, Bruxelles, De Boeck, 1996.

Coombs P. H., *La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes*, paris, PUF, 1968.

Crozier M., Friedberg E., *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Le Seuil, 1977.

De Landsheere Gilbert., *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 7^{ème} éd, 1992.

De Landsheere Gilbert., *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Labor, 1992, 6è éd.

Demailly, L. et al. *Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences et débats*, Paris, L'Harmattan, 1998.

Dunais, J.P., « L'entretien non directif » in Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1990.

Erny, P., *L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions*, Paris, L'Harmattan, 1997.

Filloux J.-C., *Durkheim et l'éducation*, Paris, PUF, coll. « P&P », 1994.

Franchi, A. M., *Regard sur l'éducation des adultes en France. Evaluation et perspectives*. Paris, Documentation française, 1999.

Frenay, M. « Le transfert des apprentissages », In : Bourgeois, E. *L'adulte en formation*, Louvain-La-Neuve, De Boeck Université, 1996.

Glatter, R. et Hords, M., *Le rôle des chefs d'établissements dans l'amélioration du fonctionnement de l'école*, Ed. Paris-Economica, 1988.

GREPS, *Evaluation des actions de formation*, Sèvres, CIEP, 1988.

Guibert, J. et Jumel G., *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 1997.

Gustin A., *Management des établissements scolaires. De l'évaluation institutionnelle à la gestion stratégique*, De Boeck Université, 2001.

Hadji, Ch., *L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires*, documentation française, Paris, 1990.

Hopes, C. *Le Chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école. Etude de cas de dix pays de l'OCDE*. Ed. Paris-Economica, 1988.

Huberman, A.M. et Miles, M.B., *Analyse de données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes* (Traduit de l'anglais par Cathérine de Bacher et Vivain Lamongie), Burxelles : éditions du renouveau pédagogique, 1991.

Huteau M., *Les conceptions cognitives de la personnalité*, PUF, 1985.

Huteau, M. & Loaer, J., Comment évaluer les méthodes d'éducabilité cognitive ?, *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°1. Vol 21, 1992.

Inchauspé, P., (1998) " *Transformer l'école, nouvelle responsabilité des directions d'établissement* " dans G. Pelletier et R. Charron (Éds.) (1998). *Diriger en période de transformation*. Montréal : Éd. Afides. 47-61

Jean Jacques Paul : *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, Paris, 1999

Jean Jacques Bonniol & Michel Vial, *Les modèles de l'évaluation*, textes fondateurs avec commentaires, De Boeck Universités, 1997.

Lapierre, A. « L'observation directe » *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1990.

Le Boterf, Guy, *L'ingénierie des compétences*, Les Editions d'Organisation, 1998.

Le Boterf, Guy, *Où va la formation des cadres ?* Editions d'Organisation, 1984.

Le Boterf, Guy, *Quelle ingénierie et formation pour identifier et anticiper les compétences ?* Contribuer à la réussite de la gestion des ressources humaines dans l'éducation nationale (ou. coll.), Ed. Z'édicions, 1996.

Lefèbre, Etienne, Daniel Mallet, Pierre Vandervoorde, *Le nouveau chef d'établissement*, 2^{ème} édition, Paris, 1996

Legendre Renald, *Dictionnaire actuel de l'Education*, 2^{ème} Edit, 2000, ESKA, Paris.

Louis Toupin : *De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action*. ESF éditeur Paris, 1995

M ; Ekholm et D. Robin : *Parvenir à une amélioration effective du fonctionnement de l'école. Principes et guide pratique*. Ed. Paris : Economica, juin 1988.

Mager R.F., *Comment définir les objectifs pédagogiques ?* 1975, trad. Franç., 1990, Bordas.

Marmoz Louis, L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines, *La place du secret*, Education et Sociétés, Edit. L'Harmattan, Paris, mars 2001.

Meignant A., *Manager la formation*, Paris, Ed. Liaisons, 1995.

Meirieu Ph, Entre obligation de résultats et obligation de moyens, se donner collectivement les indicateurs de réussite, *In faire l'école, faire la classe*, ESF, 2004.

Minet, Francis, *L'analyse de l'activité et la formation des compétences*, Paris, L'Harmattan, 1995

Najman, D., *L'éducation en Afrique : que faire ?* Aubenas : Éditions deux mille, 1972.

Nunziati, G., *Les objectifs d'une formation à l'évaluation formatrice*, cahiers pédagogiques, n°280, 1990, p.49.

Obin J.-P., Cros F., *Le projet d'établissement*, Paris, Hachette, 1991.

Pelletier, G., *Chef d'établissement, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action* dans M. BONAMI et M. GARANT (Éds) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck. (1996).

Pelletier, Guy, *Chef d'établissement, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action*, De Boeck Université, 1996.

Pelletier, Guy, *Former les dirigeants de l'éducation*, De Boeck université, 1999.

Pelpel Patrice, *Se former pour enseigner*, Paris, Bordas, 1996.

Philippe DESGRAUPES, Marinette LHOMME, *Evaluer la formation*, l'évaluation par les outils de l'assurance qualité, Paris, 1994

Piaget J., *La prise de conscience*, Paris, PUF, 1974.

Piaget J., *logique et connaissance scientifique*, 1967, Paris, Gallimard, éd. 1976.

Piaget J., *Où va l'éducation ?* (1948 et 1972), Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1988.

Piaget J., *psychologie et pédagogie*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1988.

Piaget J., *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974.

Pierre Dominicé, Michel Roussin : *L'éducation des adultes et ses effets*, Bern, 1981.

Poupart, J., « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques et méthodologiques » in Poupart Jean et al, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin édition, 1997.

R.F.Mager : *Comment définir les objectifs pédagogiques*, trad. Franç., Paris, Gauthier-Villars, 1972.

R.F.Mager : *Comment mesurer les résultats de l'enseignement*, trad. Franç., Paris, Gauthier-Villars, 1986.

- Reboul O.**, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, coll.« Que sais-je ? », 5^e éd., 1994, n° 2441.
- Reboul O.**, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, coll.« 1^{er} cycle », 1992.
- Rey Bernard.**, *Les Compétences transversales en question*, ESF éditeur, 1996.
- Rey Bernard**, *Les compétences transversales en question*, ESF éditeur, 1995.
- Scallon G.**, *L'évaluation formative des apprentissages*, Québec, Presses de l'université Laval, t.1 : *La réflexion*, t. 2 : *L'instrumentation*, 1987.
- Scriven M.**, *The methodology of evaluation. Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago, Rand Mc Nally, 1967.
- Siegfried Hanhart, Soledad Perez** : *Les multiples facettes de l'efficacité en éducation*, Fribourg, 1999.
- Simon J, Lesage G**, *Organisation et gestion de l'éducation nationale*, Berger Levrault, 2004.
- Schmidt H. J.**, « Le chef d'établissement en Allemagne : un enseignant aux multiples responsabilités », il Vaniscotte F (coord), La direction des établissements scolaires, *Politiques d'éducation et de formation*, 1 (13), IEEPS- Institut –EPICE, Bruxelles, 2005.
- Thélot, C** : *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan, 1993.
- Van Der Maren, J.M.**, *Méthode de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1995.
- Xavier, Roegiers**, *Analyser une action d'éducation ou de formation*, De Boeck université, 1997.
- Yves de Saint-Do** : *Le rôle pédagogique du chef d'établissement*, 3^{ème} édition, Paris, 2000.
- Yves Grellier** : *Profession, chef d'établissement*. Collection pratiques et enjeux pédagogiques, 1999.

3. THESES ET MEMOIRES

- Baldé Djénabou.**, « Enseignement à distance : Stratégie alternative d'amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur en République de guinée », 352p, Sciences de l'Education Université de Versailles, Saint Quentin En Yvelines, 2005.

Jorge Manuel ABREU DE LEMOS, « L'émergence d'une nouvelle territorialité éducative – l'établissement », mémoire de DEA, Caen, 1994.

LISTE DES TABLEAUX

N° des Tableaux	Titres	N° des Pages
Tableau 1	Evaluation du budget de l'Education de 1998 à 2001	13
Tableau 2	Evolution des effectifs et des infrastructures scolaires	16
Tableau 3	Evolution des principales variables à l'élémentaire 1992 à 2004	39
Tableau 4	Prévision des infrastructures et des élèves en 1996/97	41
Tableau 5	Taux brut de scolarité par région de 1998 à 2004	43
Tableau 6	Evolution du taux brut de scolarité par sexe de 1993 à 2004	44
Tableau 7	Répartition des élèves selon le type d'établissement en 2003	45
Tableau 8	Répartition des établissements par types en 2003	46
Tableau 9	Evolution des effectifs au secondaire de 1990 à 2000	48
Tableau 10	Evolution des principales variables scolaires de 1989 à 2003	51
Tableau 11	Répartition du personnel par fonction en 2003	53
Tableau 12	Indicateurs d'efficacité au primaire et au secondaire 2000/2002	86
Tableau 13	Age des apprenants	118
Tableau 14	Ancienneté à l'Education nationale	119
Tableau 15	Ancienneté dans la fonction	120
Tableau 16	Les itinéraires de formation par catégories de personnel	127
Tableau 17	Modèle d'échantillon d'enquête	142
Tableau 18	Modèle de questionnaire	175
Tableau 19	Réponses aux questions	188
Tableau 20	Comparaison des types d'évaluation	268
Tableau 21	Réponses sur les compétences acquises par les chefs d'établ.	335
Tableau 22	Réponses sur les désirs de formation des chefs d'établissement	338
Tableau 23	Les obstacles au changement	345
Tableau 24	Les facteurs du changement	357

ANNEXES

ANNEXE 1

PRESENTATION DE LA GUINEE



La République de Guinée est un pays côtier situé dans la partie occidentale du continent africain, à mi-chemin entre l'équateur et le tropique du cancer entre 7°30 et 12°30 de latitude Nord et 8° et 15° de longitude Ouest. Couvrant une superficie de 245857 km², elle est limitée à l'Ouest par la Guinée Bissau et l'Océan Atlantique, au Nord par le Sénégal et le Mali, à l'Est par la Côte d'Ivoire et au Sud par la Sierra Léone et le Libéria.

La Guinée est subdivisée en quatre régions naturelles assez bien distinctes et intérieurement homogènes. Le pays doit cette originalité à son milieu naturel qui se caractérise par des contrastes climatiques, des barrières montagneuses et l'orientation des

reliefs qui se combinent pour donner à chaque région des particularités du point de vue climat, sols, végétation et modes de vie des populations.

A. LA GUINEE MARITIME OU BASSE GUINEE

Elle constitue le bassin alluvionnaire des rivières côtières. Située dans la partie ouest du pays, elle est large de 150 km et s'étale sur le long de l'océan atlantique sur environ 300km de côtes. Elle couvre près de 44000km². Son climat est influencé par la mousson, alizé maritime qui apporte une abondante précipitation sur la côte. La pluviométrie moyenne est partout supérieure à 1800 mm, atteignant 3000mm à Conakry. Les températures sont constamment élevées tout au long de l'année.

La région est arrosée par de nombreux cours d'eau issus des versants occidentaux des massifs foutaniens. Ces cours d'eau drainent sur la côte de larges plaines rizicultivables, tandis qu'ils offrent d'importantes potentialités énergétiques plus en amont. Le sous sol est riche en gisements de bauxite dont l'exploitation a donné naissance à de grandes sociétés industrielles et minières telles que Friguia, la CBG, la CBK. A cause de ses précipitations abondantes, la Basse Guinée est le domaine par excellence des cultures vivrières et des cultures commerciales (bananes, ananas).

La proximité de l'océan atlantique favorise la pêche artisanale et l'aménagement de grands ports commerciaux et miniers (Conakry et Kamsar), en plus de nombreux débarcadères tout le long de la côte. Ces énormes atouts de développement dont dispose cette région sont cependant peu exploités (DNS/Macro Internationale, 1999).

B. LA MOYENNE GUINEE OU FOUTA DJALLON

Elle est une région de montagnes et de plateaux. Son relief culmine au mont Loura (Mali à 1538m). Ce massif est fortement entaillé par les vallées avec des plaines et dépressions intérieures. Les sols fortement dégradés sont progressivement remplacés par des bowés¹, ce qui rétrécit l'étendue des terres agricoles. Les nombreux cours d'eau qui y prennent leur source font de cette région le château d'eau de l'Afrique Occidentale (Diallo et

¹ Carapaces bauxitiques (Plateaux latériques) où prédominent les sesquioxydes d'alumine. La végétation est presque inexistante et il n'y a aucune possibilité d'y pratiquer l'agriculture.

al. 1987). Mais ces cours d'eau sont enfermés dans des vallées encaissées d'où l'étroitesse des plaines qui les logent, entraînant, de ce fait, des difficultés de leur aménagement hydro-agricole. Le climat tropical y est modifié en microclimat de montagne. Les précipitations y sont très peu abondantes. C'est une zone de pâturage, d'agrumes et de jardins potagers (DNS/Macro Internationale, 1999).

De nos jours, la dégradation du milieu a poussé les éleveurs à étendre la transhumance jusqu'à la Basse Guinée (Boké, Boffa et Forécariah), alors qu'au départ elle était pratiquée entre les hauts plateaux en saison pluvieuse et les dépressions (vallées) en saison sèche. A cause de son relief montagneux et de l'ampleur de la dégradation de son écosystème, la Moyenne Guinée est la région la plus pauvre du point de vue agricole (DNS/Macro International, 1999).

C. LA HAUTE GUINEE OU SAVANE GUINEENNE

Elle fait partie d'une unité géographique morphologiquement et climatiquement très étendue. C'est une région de savanes et de plateaux. Le Niger et ses affluents y ont entaillé des plaines humides en terrasses très favorables à la riziculture inondée.

Du point de vue du climat, c'est la région la plus aride de la Guinée. Les précipitations varient entre 1200 et 1800mm par an. La saison sèche est plus longue (7 à 8 mois) et les températures moyennes y sont relativement élevées pendant presque toute l'année. Les maxima avoisinent parfois les 40°C en mars-avril. La végétation est jalonnée par des minces galeries forestières.

Malgré l'existence de vastes plaines fluviales, la Haute Guinée n'a pas une agriculture prospère à cause des épisodes de sécheresse fréquentes et de l'infestation de la vallée de certains cours d'eau par les similis, vectrice de l'onchocercose (vallée du Tinkisso). Elle est, par contre, une zone privilégiée de pêche fluviale et favorable à l'élevage. L'exploitation artisanale de l'or et du diamant est une activité traditionnelle des populations de cette région.

D. LA GUINEE FORESTIERE

Elle doit son nom à la forêt humide qui couvrait la majeure partie de son territoire. Cette forêt a été progressivement détruite au fil des temps et on ne la retrouve plus que sous

forme d'îlots sur les sommets montagneux (Ziama, Nimba) et le long des cours d'eau. Le relief de la Guinée Forestière est entièrement dominé par la dorsale guinéenne sur laquelle se juxtaposent des massifs élevés aux versants souvent abrupts, des plateaux, des plaines de piémont, des bas-fonds et des plaines inondables. L'ensemble culmine au Mt Nimba (Lola) à 1752 m.

Son climat est de type subéquatorial avec des précipitations abondantes et quasi-régulières tout au long de l'année (environ 8 à 9 mois de pluie). La pluviométrie annuelle varie entre 1800 et 2300mm. La température est douce tout au long de l'année et oscille autour de 25°C. La forêt dense et humide favorise la formation et la conservation des sols relativement épais, mais très sensibles à l'érosion à cause du relief. Cette région est le domaine des cultures vivrières et des cultures industrielles (café, thé, cacao, hévéa, palmier à huile, etc.). La Guinée Forestière est une zone privilégiée de l'exploitation du bois. A cause de toutes ces potentialités économiques, c'est une région qui attire une population nombreuse.

En résumé, la Guinée Forestière, contrairement aux 3 premières régions naturelles du pays, a une flore constituée de savane à la lisière de la Haute Guinée, de forêt claire, de forêt dense secondaire et des sols fertiles à mesure qu'on s'enfonce dans la région forestière proprement dite. Ces sols sont arrosés par plusieurs cours d'eau (DNS/Macro Internationale, 1999).

Décrivant cet ensemble, Jean Suret Canal (cité in Barry 2000 : 83), « dit que la Guinée a l'avantage de réunir dans un même ensemble national quatre régions naturelles présentant chacune une originalité marquée dans leur relief, leur climat, leurs sols, leurs paysages, et la manière dont l'homme s'y est inscrit et les a modifiés ».

Pour Seck et al. (cit. in. Barry 2000 : 83), la Guinée est [...] un pays où existent toutes les possibilités des pays voisins et qui en comporte d'autres qui ne se retrouvent pas au même degré ailleurs en Afrique occidentale. Donc, la République de Guinée dispose d'énormes potentialités agricoles, halieutiques, hydrographiques et minières.

PRESENTATION POLITIQUE ET HISTORIQUE DE LA GUINEE

C'est au XIX^{ème} siècle que la France manifesta ses intentions coloniales pour le territoire qui deviendra plus tard la Guinée. C'est le 1er juillet 1912 que les limites territoriales de la Guinée française ont été définitivement fixées. Soumise à un système d'« administration

directe », la Guinée a subi 60 années de colonisation qui ont pris fin, seulement avec le référendum du 28 septembre 1958 dont le résultat fut le couronnement de toutes les luttes politiques et syndicales menées contre l'occupation coloniale, particulièrement depuis 1945. Malgré la réussite qu'a connue cette lutte, la période 1945-1958 connut aussi des moments sombres qui ont été marqués par une éclosion de groupes organisés sur des bases politiques et ethniques ou syndicales. Cette violence atteint les seuils critiques lors des élections législatives de 1954. La compétition entre les partis politiques pendant cette période s'est transformée très vite en des affrontements généralisés. La victoire du BAG et de son leader Diawadou Barry sur Sekou Touré et le PDG n'a fait qu'accentuer les tensions ethniques entre les Peuls représentant la base électorale du BAG et les Soussous qui soutenaient le PDG. L'écrasante victoire du PDG aux élections de 1957 lors desquelles ce parti remporta 57 sièges sur 60 à l'assemblée territoriale ne changera pas les velléités d'affrontement de ses partisans. Cette atmosphère d'insécurité durera jusqu'à l'indépendance de la Guinée le 2 octobre 1958. Les dirigeants de la Guinée indépendante mettront en place un régime d'inspiration socialiste. La Guinée adoptait le socialisme comme voie de développement lors du 6ème congrès du PDG en décembre 1962. Cette voie de développement mettait de l'avant la collectivisation des moyens de production et l'étatisation des principaux secteurs de l'économie. Pendant les 26 ans de règne (1958-1984) du PDG, la Guinée a connu au plan politique l'anéantissement de toutes les formes d'opposition, cela va provoquer l'exil de plusieurs milliers de guinéens et l'isolement du pays. L'arrivée au pouvoir de l'armée le 3 avril 1984 suite à la mort de Sékou Touré va changer la donne. Au cours de la période transitoire (1984-1993), les nouvelles autorités choisiront l'option libérale et mettront en place les bases d'un véritable État démocratique avec l'instauration du multipartisme et la reconnaissance des partis politiques. La mise en place des cinq pouvoirs quant à elle s'achève en 1997. La première élection présidentielle à la quelle prend part plusieurs partis est organisée en décembre 1993. Cette période transitoire a été cependant marquée par de nombreux incidents. Notamment, quand un groupe de militaires à la tête duquel se trouvait le colonel Diarra Traoré fomenta un coup d'État. Ce putsch, qualifié de "coup d'État malinké" par le Général Lansana Conté, Président de la République fut sévèrement réprimé. Aussi, des incidents à caractère ethnique vont éclater un peu partout dans le pays pendant les différentes périodes électorales qu'a connues la Guinée. Mais ces crises politiques à caractère ethnique ne vont heureusement pas dégénérer.

A. DONNEES DEMOGRAPHIQUES

Jusqu'en 1983, les informations disponibles sur la population guinéenne provenaient essentiellement de l'enquête démographique par sondage, réalisée en 1954-1955 par l'administration coloniale française. Cette enquête est restée pendant longtemps la seule référence des bulletins de statistiques internationales et la base de l'estimation des indicateurs démographiques. Après l'indépendance, à des fins de vote et de planification du développement, des recensements administratifs ont été organisés en 1962, 1967, 1972 et 1977. A l'exception du recensement de 1972 dont le dépouillement a permis de fournir la structure de la population par âge et sexe, les autres opérations donnent simplement les effectifs de population par subdivision administrative. Un système d'état civil institué pendant la période coloniale, a été révisé et généralisé en 1962. Malgré tout, l'état civil guinéen est caractérisé par une sous-déclaration notoire des événements qui rend ses statistiques inexploitable (DNS/Macro Internationale, 1999).

Le premier recensement démographique de la Guinée fut organisé en 1983, avec le concours financier et technique du FNUAP. Ce recensement avait pour objectif principal la fourniture d'une base de données démographiques et socio-économiques fiables et récentes. Malgré ce retard dans le traitement de ses données, qui ont été publiées en 1989 seulement, le recensement général de la population et de l'habitat de 1983 a largement atteint cet objectif.

Dans le souci d'améliorer la connaissance de la situation démographique, le gouvernement a réalisé le deuxième recensement général de la population et de l'habitat en 1996 avec l'appui des bailleurs de fonds. La deuxième enquête démographique de santé (1999) a été entreprise avec le même objectif. Une enquête sur la famille a été réalisée en 2000 avec un recensement agricole. Toutes ces investigations statistiques permettent de disposer d'une importante base de données sur les caractéristiques démographiques, sociales et économiques de la population guinéenne.

D'après les résultats du dernier recensement, la population guinéenne était évaluée à 7.156.406 habitants en 1996. Le taux d'accroissement annuel moyen est de 3,1% pour la période inter censitaire 1983-1996. Cette population qui est majoritairement constituée de femmes (51%), est très mal répartie sur le territoire national. En effet, il existe de grandes disparités de peuplement, d'une part entre les unités administratives (régions, préfectures, sous préfectures) et d'autre part, entre les régions naturelles. La densité moyenne du pays est de 29h/km². Au niveau des préfectures, elle varie de 10,7h/km² à Kouroussa à 112,3h/km² à Labé. Les préfectures les moins peuplées se trouvent en Haute Guinée, qui a une densité

moyenne de 14,2 habitants contre plus de 30 habitants dans les autres régions. Conakry a évidemment une densité moyenne nettement plus forte (2429 h/km²).

La population guinéenne vit essentiellement en milieu rural (70%) et plus de la moitié de la population urbaine (51%) résident dans la capitale. Le rythme d'accroissement de la population urbaine, plus accéléré (4,1%), est à l'image de la plupart des pays de la sous région. On note d'importantes disparités entre le niveau d'urbanisation des différentes préfectures et régions. En dehors de Conakry, qui abrite plus d'un million d'habitants, les deux plus grands centres urbains sont N'Zérékoré et Kankan, abritant chacun plus de cent mille habitants.

Le poids des personnes âgées de moins de 15 ans (46%) traduit l'extrême jeunesse de la population guinéenne, qui se confirme par les âges moyens (23ans) et médian (14,9 ans) de cette population. C'est la conséquence d'une fécondité élevée, caractérisée par sa précocité et sa stabilité, en dépit de tous les efforts de sensibilisation menés par les programmes de planification familiale et de santé de la reproduction. Le taux brut de natalité est estimé à 39,7%. Quant à la mortalité, son niveau reste encore élevé (taux brut de mortalité estimé à 14,2%), même si sa tendance à la baisse est incontestable. L'espérance de vie à la naissance est de 54 ans pour les deux sexes (55,4 ans pour les femmes et 52,7 ans pour les hommes).

La Guinée étant faiblement urbanisée (30% de la population résidente vivent en milieu urbain), l'on peut affirmer sans crainte que la majorité des personnes qui migrent vers les villes proviendraient essentiellement du milieu rural. Les villes que nous considérons sont les capitales régionales (Boké, Kindia, Mamou, Faranah, Kankan, N'Zérékoré, Labé, Conakry) auxquelles nous ajouterons les cités industrielles de Kamsar, Fria et Sangarédi Bah (2000 : 36).

La population guinéenne est aussi affectée par d'intenses mouvements migratoires internes qui font de la Moyenne Guinée et de la Haute Guinée des régions d'émigration à destination de la Guinée Forestière et de la Basse Guinée. Conakry et la Guinée Forestière sont les régions naturelles renfermant les taux les plus élevés de migrants respectivement 52,8 % et 27,0 %. Ces deux régions ont des potentialités attractives des migrants, la première à cause de son statut de capitale économique et la seconde région à cause de ses énormes potentialités agricoles. En plus de ces causes, il faut ajouter que la scolarisation fait partie des mobiles qui expliquent la migration. En effet, certains déplacements ont été souvent associés à des problèmes scolaires. La répartition déséquilibrée des infrastructures scolaires sur

l'étendue du territoire national peut provoquer des départs vers des régions pourvues de celles-ci. La ville de Conakry concentre la majorité des établissements d'enseignement supérieur, dont l'une des deux universités que compte le pays. Cela peut être à l'origine de la mobilité sociale des jeunes car l'expérience montre que les jeunes qui quittent prématurément le système scolaire ou terminent leurs études en ville sont moins enclins à retourner à la campagne (Bah, 2000).

Quel que soit la région considérée, c'est dans le groupe des hommes qu'on observe les proportions les plus élevées de migrants.

À l'exception de la Moyenne-Guinée où on observe que la proportion de migrants est plus élevée chez les femmes (16,9 %) que chez les hommes (13,2 %), dans toutes les autres régions, c'est le contraire qu'on observe mais avec des différences peu importantes. Les non-migrants sont relativement plus nombreux en Haute-Guinée (87,1 %), les migrants de rang 1 et les migrants multiples à Conakry avec des proportions respectives de 46,0 % et 5,4 %. Quant aux migrants de retour, c'est en Moyenne-Guinée qu'ils ont relativement plus nombreux (6,2 %) Bah (2000 : 36). Quant à la migration internationale, elle reste encore très peu importante, malgré l'ouverture du pays à l'extérieur depuis 1984. Toutefois, la Guinée a enregistré l'afflux de plus d'un demi million de réfugiés Libériens, Sierra Léonais et Bissau Guinéens, à la suite des conflits militaires qui ont éclaté dans ces pays frontaliers depuis 1990.

En matière de politique démographique, la Guinée a été pro-nataliste au cours des vingt premières années de son indépendance. Ce choix était consécutif à l'option socialiste du pays. Mais à partir de 1980, le gouvernement a changé d'attitude, après s'être aperçu, qu'il n'était pas possible d'ignorer indéfiniment la dimension démographique des questions de développement. C'est ainsi que les travaux du groupe interministériel d'experts nationaux en matière de population, créé en 1991, ont débouché sur l'élaboration et l'adoption en 1992, d'une déclaration d'une politique nationale de population. Cette politique de population vise essentiellement à assurer la maîtrise de la croissance démographique par la réduction de la mortalité, la maîtrise de la fécondité et des mouvements migratoires. Sa mise en œuvre est assurée par la commission nationale de la population et des ressources humaines, les bailleurs de fonds et des ONG, à travers un programme qui a été réalisé en 1996.

En 1991, la structure des catégories socioprofessionnelles recensées était répartie de la manière suivante : 80% d'agriculteurs et d'éleveurs, 10 % de commerçants, 2 % pêcheurs, 5 % de fonctionnaires et 1 % d'autres catégories (Direction Nationale de la Statistique, 1996).

B. DONNEES SOCIO-ECONOMIQUES

Malgré les importantes potentialités agricoles et minières et ses performances économiques récentes, la Guinée demeure un pays pauvre. Avec un revenu par tête d'habitant estimé à 570 dollars américains en 1997, près de 40% de la population se trouvent dans une situation de pauvreté absolue (environ 300 dollars par tête et par an). Cette pauvreté est particulièrement marquée si l'on compare la Guinée à des pays à revenu moyen semblable sur la base des indicateurs du développement humain.

La situation économique actuelle de la Guinée est la conséquence des politiques économiques et sociales centralisées et de la mauvaise gestion qui ont caractérisé l'histoire du pays, notamment au cours du quart de siècle qui a suivi l'accession du pays à l'indépendance en 1958. En effet, jusqu'en 1984, la politique de développement économique était axée essentiellement sur l'industrialisation et la modernisation du monde rural. Les stratégies de développement de ces deux secteurs, basées sur un renforcement considérable du secteur public (nationalisation et création des entreprises d'Etat) et la forte protection tarifaire, se sont révélées coûteuses et inefficaces. Entre 1980 et 1984, la croissance du PIB a été pratiquement nulle (0,25% en moyenne) pour un taux d'accroissement démographique supérieur à 2% l'an. Le seul secteur qui a enregistré une évolution positive fut le secteur minier, et cela, essentiellement grâce aux exportations de bauxite et d'alumine. Le pays s'est retrouvé dans une situation de crise marquée par un PIB par habitant en baisse constante, une dette extérieure presque exclusivement publique très élevée, une balance commerciale structurellement déficitaire, en particulier du fait des importations des produits agricoles sans cesse croissantes et du maintien d'un taux de change irréaliste et inflationniste et enfin une administration pléthorique et inefficace.

Le changement de politique qui est intervenu en 1984 a permis une évolution graduelle vers une économie de marché. Au cours des dix premières années, l'ensemble de la structure productive nationale et toutes les sphères d'activités ont connu des changements majeurs. De même que le pays, l'économie guinéenne a été largement ouverte à l'extérieur. Les principales mesures de la politique d'ajustement ont été regroupées dans le programme de redressement économique et financier (PREF) conclu avec la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International. Ce programme d'ajustement comportait les volets suivants :

- le volet stabilisation qui comportait des mesures d'ajustement de court terme destinées à rétablir les grands équilibres macro-économiques : réforme de la monnaie,

rééchelonnement de la dette, contraction des dépenses de l'Etat, réduction des effectifs du personnel de la fonction publique ;

- le volet libéralisation concernait surtout l'ouverture sur l'extérieur, la libéralisation du commerce, la vérité des prix et le recouvrement des coûts des services publics ;

- le volet institutionnel portait sur les réformes devant aboutir sur le désengagement de l'Etat des secteurs productifs et des circuits de distribution.

Pour l'essentiel, les objectifs macro-économiques de court et moyen termes ont été atteints au cours de la 1ère phase (1986-1988) et de la 2ème phase (1989-1991) du PREF. La dévaluation de la monnaie en 1986 a permis une relance de l'agriculture et, en particulier, des exportations agricoles (café notamment). L'inflation a été contenue, car son taux est passé successivement de 72% en 1986 à 27% en 1990 et à 5% en 1994, grâce à une plus grande rigueur dans les finances publiques. Le déficit budgétaire a été sensiblement réduit, passant de 10,7% du PIB en 1986 à 7,5% en 1993. Les effectifs de la fonction publique estimés à 90 000 travailleurs en 1986 ont été ramenés à 50 000. Des milliers de petites et moyennes entreprises ont vu le jour surtout dans le secteur informel. L'économie guinéenne a connu un taux de croissance annuel moyen de l'ordre de 4% au cours de la période 1990-1994.

En dépit d'une conjoncture internationale difficile (chute des cours de la bauxite, conflits aux frontières nationales, afflux de réfugiés), le programme d'ajustement a été poursuivi pour consolider et renforcer les acquis du PREF. Les résultats obtenus sont globalement satisfaisants :

- taux de croissance moyen de 4,5% entre 1995-1997 ;
- taux d'inflation de 1,9% en 1997 ;
- taux brut de scolarisation (50,4% en 1996/1997 contre 28,6% en 1990 ;
- proportion de la population ayant accès à l'eau potable (55% en 1995 contre 28% en 1989) ;
- taux d'accès aux soins de santé primaire (40% en 1996 contre 10% en 1986).

Ces résultats sont le fruit du nouveau partenariat qui s'est instauré entre le gouvernement, les bailleurs de fonds, la société civile et les populations pour lutter contre la pauvreté en ouvrant pour un développement économique et social durable de la Guinée.

Pour autant, de nombreux handicaps et déséquilibres économiques subsistent et se sont fortement accentués depuis 1992, notamment avec la baisse des cours mondiaux de la bauxite. Parmi ces faiblesses structurelles de l'économie guinéenne, on peut citer entre autres :

1. l'incapacité du secteur privé de prendre la relève du désengagement de l'Etat, surtout dans le domaine de l'industrie ;
2. la difficulté de consolider le rétablissement des grands équilibres macro-économiques (notamment les réductions des déficits du budget et de la balance des paiements) ;
3. le faible niveau de productivité du secteur ;
4. la forte dépendance de l'économie du secteur minier (particulièrement de l'exportation de la bauxite qui constitue la principale source de devises du pays et procure à l'Etat près de 60% de ses recettes). Ce sont là les nouveaux défis de l'économie guinéenne.

ANNEXE 2

LE SYSTEME EDUCATIF GUINEEN

Le système éducatif national recouvre trois ministères : le Ministère de l'Enseignement Pré-universitaire et de l'Education Civique (MEPU-EC) ; le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MET-FP) ; le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS).

Ces ministères ont tous pour missions chacun dans son secteur, la conception, l'élaboration et la mise en œuvre de la politique du gouvernement dans les domaines de l'enseignement élémentaire, secondaire, technique, supérieur et de la recherche, et de la lutte contre l'analphabétisme.

Pour accomplir sa mission, chaque ministère comprend un service central et des services déconcentrés. Les services centraux sont des services d'Etat dont la compétence territoriale est unique pour l'ensemble de la nation. Ils mettent en œuvre la politique du gouvernement dans le domaine de leurs missions spécifiques.

L'enseignement supérieur et la recherche scientifique constituent de leurs côtés un sous-secteur de l'éducation nationale comprenant des établissements d'enseignement supérieur et de recherche scientifique et technique et des centres de documentation et d'information scientifique. Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) en est l'organe gouvernemental de coordination, d'évaluation, de suivi et de contrôle.

Jusqu'en 1986, toutes les structures du sous-secteur de l'éducation étaient de statut public et elles étaient gérées à partir du pouvoir central. À partir de cette date, l'enseignement supérieur privé se met progressivement en place en faveur des options libérales du gouvernement. Une université consulaire, une faculté de sciences économiques, deux écoles et cinq instituts supérieurs privés délivrent les diplômes en économie, gestion et informatique. Il existe actuellement quatorze Institutions Publiques d'Enseignement Supérieur : les Universités de Conakry, de Kankan et de Sonfonia ; les Instituts Supérieurs de Mines et Géologie de Boké, des Sciences de l'Education de Guinée, Agro-Vétérinaires de Faranah, des Arts de Dubréka, de la Formation à Distance , de Technologie de Mamou, d'Urbanisme et

d'Architecture, de Médecine Vétérinaire de Dalaba ; les Centres universitaires de Labé et de N'Zérékoré et l'Ecole Préparatoire aux Ecoles d'Ingénieurs.

En même temps des réformes sont entreprises pour conférer une plus grande autonomie de gestion aux institutions d'enseignement et de recherche du secteur public. Des procédures et mécanismes sont mis en place pour asseoir cette autonomie mais l'État qui reste de loin le principal pourvoyeur de fonds garde encore le contrôle sur le budget et les ressources humaines (PADES, 2000 : 12).

Les programmes classiques d'enseignement qui conduisaient successivement au Diplôme d'Etudes Universitaires Général (DEUG), Licence et Maîtrise sont en voie de rénovation en vue de les adapter au nouveau système Licence – Master – Doctorat (LMD).

Pour ce faire, toutes les IES s'y emploient activement sous la supervision du Programme Education Pour Tous (PEPT) horizon 2015 avec un accompagnement technique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

En somme,

A. LES DIFFERENTES ETAPES DE L'ECOLE GUINEENNE¹

L'école guinéenne de 1958 à nos jours a connu de grands changements à plusieurs niveaux :

- a) au niveau de la structure administrative et pédagogique,
- b) au niveau de la nature et le nombre des institutions d'enseignement,
- c) au niveau des effectifs des élèves, des étudiants et du personnel enseignant,
- d) au niveau des contenus des programmes et les objectifs assignés aux enseignements.

L'évolution qu'elle a suivie n'a pas été linéaire, mais dysharmonique avec des hauts et des bas ponctués par des grands moments des réformes au nombre de 19 en 26 ans. Cependant, dans le processus des réformes du système éducatif, trois grandes étapes sont décelables dont les chaînons internes ne sont que des correctifs, des mesures d'actualisation

¹ Lettre d'information de l'Education, n° 7&8, premier semestre 2000.

des lignes générales antérieurement dégagées. Ces étapes sont : 1^{ère} étape : de 1959 à 1968, 2^{ème} étape : de 1968 à 1975, 3^{ème} étape : de 1975 à 1983 et enfin, l'étape de 1984 à nos jours¹.

B. L'ETAPE DE 1959 A 1968

C'est une période d'euphorie qui est caractérisée par :

- le départ massif de fonctionnaires enseignants et techniciens métropolitains ;
- l'arrivée d'un grand nombre d'africains venus soutenir la jeune République dans ses efforts de reconstruction nationale ;
- la proclamation de la gratuité de l'enseignement.

C'est pourquoi cette réforme de l'enseignement en Guinée engagée en 1959 est marquée par une volonté de :

- décoloniser les structures, les programmes et leurs contenus ;
- revaloriser les valeurs culturelles africaines ;
- d'affirmer l'indépendance acquise et l'unité africaine ;
- maîtriser les sciences et les techniques et les mettre au service du développement ;
- former les ressources humaines nécessaires à ce développement dans des délais rapides.

Entre 1964 et 1968, on assiste à la refonte des programmes et plans d'études. Les sciences exactes et de la nature reçoivent une plus grande place dans les programmes enseignés. Les sciences sociales sont davantage réorientées à la lumière de l'idéologie du parti au pouvoir : compréhension du monde, connaissance des processus sociaux et historiques, transformation de la nature, tels sont les maîtres mots du nouvel enseignement. La formation idéologique et politique prendra le pas sur l'enseignement de la morale et de l'instruction civique.

En 1965, le principe de la pratique obligatoire des langues nationales est proclamé. La décision prise aura peu d'effet dans la pratique à cause d'un manque de résolution des autorités et de sensibilisation des populations.

¹ La revue, *L'éducateur*, trimestriel de l'institut national de recherches et d'actions pédagogiques (INRAP)

En 1966 la politique de scolarisation aboutit à des résultats mais pose cependant des problèmes au niveau de la masse d'élèves devant à la fin du primaire entrer au secondaire. Faisant d'une pierre deux coups, le gouvernement crée les centres d'enseignement rural (CER) pour absorber cette grande masse d'élèves et rendre effectif le principe de la liaison de l'école à la vie dans le domaine agro-pastoral. Un accent particulier est mis sur le travail productif. La création des premiers CER permettait en fait d'accueillir des élèves, rebuts du système éducationnel. Ce qui ne tarda pas de soulever les protestations des élèves et de leurs parents qui ne comprenaient point cette volte face institutionnalisée.

Le premier plan de développement de la Guinée, le plan triennal (1960-1963) a connu la création des écoles normales primaires (ENP) de Dabadou à Kankan, de Kinkon à Pita, de Koba à Boffa, l'école normale des instituteurs (ENI) de Macenta, de l'école normale supérieure Julius Nyerere de Kankan (actuelle université de Kankan) et l'ouverture de l'institut polytechnique Gamal Abdel Nasser de Conakry¹ (actuelle université de Conakry). Certains établissements ont été opérationnels lors du second plan de développement (1965-1968) appelé plan quinquennal.

Cette première étape de la réforme a été dans ses grandes lignes relativement positive car, elle a entre autre permis un accroissement considérable du nombre d'enseignants au primaire et au secondaire. La formation sur place de ces jeunes cadres a permis un accroissement du nombre d'élèves, une répartition plus équitable et une augmentation du nombre d'établissements d'enseignement ainsi que la mise à jour de programmes cohérents et relativement réalistes.

C. L'ETAPE DE 1968 A 1975

Elle est marquée par la baisse considérable de l'enthousiasme de départ. La politique résolue de scolarisation du départ implique de nouveaux choix aux niveaux décisionnel et pédagogique. Il s'agissait entre autre de résoudre l'épineux problème des CER qui n'avaient pas reçu l'adhésion des élèves et de leurs parents. Cette étape est dans certains de ses aspects, une sublimation, une généralisation des principes révolutionnaires, car, la politique et l'idéologie omniprésentes, régissent tout le système. C'est l'étape de la révolution culturelle socialiste déclenchée le 2 août 1968. Le principe de l'enseignement de masse, généreux en soi, mais qui ne fut nullement explicité, est appliqué à tout le système éducatif, sans

¹ L'université de Conakry est le premier établissement d'enseignement supérieur de la Guinée. Elle a été créée en 1962 dans le cadre du plan triennal sous le nom d'institut polytechnique de Conakry (IPC). Elle comprenait à sa création quatre facultés : Agronomie, Génie Civil, Géologie Mines et Sciences de la Nature. A cette époque, l'institut comptait 47 étudiants. C'est en 1970, qu'il a été baptisé université Gamal Abdel Nasser de Conakry.

discernement. Il y avait également que les acteurs du développement que sont les populations, les corps d'encadrement et autres n'étaient pas suffisamment impliqués et motivés.

D. EN QUOI CONSISTAIT L'ENSEIGNEMENT DE MASSE ?

La politique d'enseignement de masse codifiée dans les textes de proclamation de la révolution culturelle socialiste, ayant conduit à un accroissement considérable des effectifs scolaires au secondaire, les autorités décident de la création des cités socialistes¹ dans les zones suburbaines rurales. Il s'agissait, disait-on, de transformer les campagnes par des modèles implantés en leur sein et qui devaient être suivis et imités par la grande masse du peuple dans des délais assez courts ouvrant la voie à l'émergence d'une société nouvelle. Pour l'ouverture de ces cités, l'échéance fixée était celle de 1974 après maintes tribulations pour la mise en place de l'infrastructure.

Présentées comme l'image du futur, ces cités socialistes pour celles qui furent achevées offraient dans la réalité une vision de misère, d'inachevé, d'insuffisances de toutes sortes puisqu'elles ont été réalisées sous la contrainte, donc sans conviction par les militants du parti unique dans les différents arrondissements² du pays. Le manque d'expérimentation, la généralisation sans tenir compte des contextes locaux et des moyens, sont les causes de l'échec. Ce qui conduisit à l'ouverture des 13^{ème} années. Autrement dit, aucune étude d'impact préalable n'a été faite. La construction de ces dites cités ne tenait pas compte de l'aspect démographique, du réseau d'écoles dans la circonscription ou des conditions économiques de la population rurale. Il a suffi d'un discours du Responsable Suprême de la Révolution, alors Chef de l'Etat, pour que ces fameuses cités soient construites à travers tout le pays aux chefs lieux des arrondissements. La volonté du chef suprême n'était pas un sujet de discussion en vue recueillir des avis mais plutôt un ordre à exécuter sous peine de basculer dans la contre révolution.

La carte scolaire au primaire et au secondaire s'en trouve profondément modifiée. A chaque village, il est assigné la création d'une école primaire, à chaque arrondissement, une école secondaire, toutes mesures tenant très peu compte de la démographie, de la situation économique, matérielle, financière et sociale.

¹ Etablissements secondaires (collèges) à vocation d'internat construits par les collectivités rurales dans tous les chefs lieux des arrondissements ; sous équipés et manquant d'enseignants qualifiés.

² Collectivité locale appelée plus tard Sous Préfecture. Actuellement, ces collectivités territoriales avec la décentralisation sont appelées Communautés Rurales de Développement (CRD).

La charge des constructions scolaires revenait de fait aux collectivités villageoises et l'équipement aux parents plutôt que par le budget local ou national. Ceci a eu pour conséquence des insuffisances du point de vue qualitatif et normatif. Car ces infrastructures construites dans ces zones rurales l'ont été sous la peur. Il n'y avait pas d'ingénieur ou d'architecte pour élaborer et suivre son exécution, d'où l'absence de norme et du coup la qualité était également affectée. Quant à l'équipement en mobilier scolaire et en literie pour les futurs pensionnaires, il n'y avait rien. Les familles étaient d'office responsables de l'entretien et de l'équipement de leurs enfants. Il s'en suit l'atrophie et le dépérissement de l'enseignement technique et professionnel. Le prétexte en a été que chaque établissement devenait automatiquement un établissement d'enseignement technique.

Le principe de l'enseignement de masse est généralisé au passage en classe supérieure. Le système devient très perméable. C'est la fuite en avant. Une grande masse d'élèves se retrouvent aux portes d'un enseignement supérieur aux capacités d'accueil très réduites.

La politique éducative non étayée par une planification des actions devient un véritable fourre tout tenant très peu compte des moyens et des besoins réels en main d'œuvre. C'est l'amorce de la création des facultés d'agronomie.

E. L'ETAPE DE 1975 A 1983

Elle est caractérisée par la généralisation des facultés d'agronomie à travers tout le pays, de la division du cycle universitaire en deux degrés ayant des objectifs différents. Les cités socialistes ayant échoué, les autorités ont estimé que chacune pouvait abriter une faculté d'agronomie dont la mission principale est d'assurer la formation des cadres du développement rural en vue d'une autosuffisance alimentaire.

C'est également au cours de cette étape que les étudiants décident d'aller à la campagne pour rentabiliser les brigades mécanisées de production (BMP) d'une part, alphabétiser les masses paysannes d'autre part. Cette situation et les difficultés engendrées par l'accroissement des effectifs scolaires au secondaire ne pouvaient laisser indifférent. Les instituts polytechniques secondaires (IPS) furent mis en place pour la formation des ouvriers qualifiés, principe qui ne fut malheureusement pas respecté.

Les diverses solutions proposées au problème de la grande masse d'élèves à la fin du secondaire (CER, cités socialistes, facultés d'agronomie au niveau de chaque préfecture, etc.) ne donnaient satisfaction qu'aux tendances idéologiques affichées par le régime car les populations ne furent guère associées. Ce qui donna lieu au rejet de fait de ces formules.

Vers la fin de cette étape, les contraintes économiques et sociales se faisant davantage sentir, le département de l'éducation décide de procéder à un redressement interne en procédant au rétablissement de la sélectivité.

Le diagnostic du système éducatif guinéen pendant les états généraux de l'éducation à la fin des années 1980 a montré la nécessité d'opérer des changements qualitatifs en son sein. Depuis, il est objet de plusieurs réformes. Trois objectifs principaux ont été visés à cet effet. Il s'agit d'abord de la restructuration du système, ensuite de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation et enfin du renforcement des capacités de gestion, de planification et d'administration de l'éducation.

En matière d'enseignement et de formation, les programmes ont été réaménagés et le français a été réintroduit comme langue d'enseignement pour tous les cycles.

S'agissant de l'administration et de la gestion du système éducatif, il a été constaté que malgré de réels efforts de redressement, il restait beaucoup à faire en vue de renforcer la coordination et de rendre plus opérationnelle la décentralisation. Car, malgré la mise en place des structures décentralisées, leur autonomie dans la prise de décision s'est avérée insuffisante en plus du manque de circuit régulier d'information, toutes choses qui sont une entrave au bon fonctionnement du système selon les états généraux de l'éducation tenus en 1985.

F. L'ETAPE ACTUELLE : DE 1984 A NOS JOURS

Au lendemain de l'avènement de la deuxième République, le 3 avril 1984¹, le gouvernement a proclamé son option pour la libre entreprise et engagé une réforme en profondeur de l'économie et des institutions dans le cadre d'un programme de redressement national.

Les autorités ont vite pris conscience que la réalisation de ce programme et, au delà, le développement du pays, avait pour préalable la valorisation et le développement des ressources humaines². Face à cette nécessité, le gouvernement a exprimé avec force sa volonté politique de réforme dans le secteur de l'éducation. Il a ainsi été notifié dans un discours programme l'urgence d'opérer des changements profonds dans le système éducatif, notamment dans ses finalités, dans son contenu et dans ses structures. C'est ainsi que trois grands axes ont été retenus :

¹ Date de prise du pouvoir par l'armée avec à sa tête le Général Lansana Conté après la mort du Président Ahmed Sékou Touré. La Guinée amorce alors un virage à 180° en passant d'un régime marxiste-léniniste à un régime libéral.

² Discours programme du Président de la République, le 22 décembre 1985, qui est toujours d'actualité.

4. la restructuration du système éducatif ;
5. l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation ;
6. le renforcement des capacités de gestion, de planification et d'administration de l'éducation.

Pour réaliser ces objectifs, le gouvernement a pris un certain nombre de mesures au nombre desquelles la mise en place de la première phase du Programme d'Ajustement du Secteur de l'Education (PASE 1). Pour un départ, le PASE1 a donné la priorité à l'enseignement de base en traduisant dans les faits les objectifs qu'assigne au système éducatif la déclaration de politique éducative. Cette première réforme a visé notamment :

- l'amélioration de la gestion du système et le renforcement des capacités de planification institutionnelle y compris la promotion et l'expansion de l'enseignement privé ;
- la poursuite de la révision du contenu de l'enseignement primaire ;
- l'accroissement de la scolarisation y compris celle des filles notamment par les constructions et l'équipement scolaires, la rationalisation de l'utilisation des personnels enseignants et des salles de classes ;
- le renforcement de la qualité des enseignements par l'acquisition et la distribution de manuels scolaires et guides du maître.

La priorité donnée par le gouvernement à l'enseignement élémentaire n'a pas empêché les actions en faveur des autres sous secteurs de l'éducation (enseignement secondaire, supérieur et professionnel) : des animateurs pédagogiques de l'enseignement secondaire ont été formés par l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée (ISSEG) en liaison avec la perspective de mise en place de laboratoires scientifiques et de centre de documentation pédagogique.

L'année 1996 fut celle de démarrage du PASE2. Des progrès sensibles ont été accomplis sur le plan de la scolarisation, des infrastructures, des équipements, de la formation, du perfectionnement, du recrutement des enseignants et des encadreurs et de l'amélioration de la gestion générale du système éducatif.

A titre d'exemple, nous pouvons noter à l'enseignement secondaire selon le service des statistiques scolaires que la capacité d'accueil (infrastructures) est passée de 226 écoles en 90/91 à 329 en 98/99, soit une augmentation de 52,23%. Certes, c'est un effort important.

Mais l'effet de cet investissement est annulé par l'accroissement plus rapide des effectifs des élèves.

Le nombre de salles de classes quant à lui est passé pour la même période de 1591 à 2422, soit une augmentation de 52,23%.

Entre 1990 et 1999, l'effectif des élèves du secondaire est passé de 75674 à 156869 soit une augmentation de 107,29% tandis que l'effectif des filles est pour la même période de 17739 à 47290. Ainsi le rapport entre filles et l'effectif global est passé de 23% à 30,14%.

Les plans d'études au secondaire prévoient trente (30) heures hebdomadaires au 1^{er} cycle ou Collège et trente deux (32) au 2^{ème} cycle ou Lycée.

Statistiques	Existant 1995/96	Augmentation attendue	Prévisions 1995/96
Ecoles	306	21	327
Nombre de classes	2271	105	2376
Effectifs des élèves	Garçons : 95471 Filles : 32046 Total : 127517	14385	Garçons : 104766 Filles : 37136 Total : 141902
Effectifs des enseignants	4690	212	4902 dont 596 femmes

L'enseignement secondaire compte 248 établissements sur une projection de 306 ainsi répartis :

- 188 collèges ruraux
- 23 lycées urbains
- 37 collèges- lycées dont 5 ruraux.

Avec un accroissement de 11,18%, les prévisions pour 96/97 sont de 327 écoles pour 141902 élèves dont 104 766 garçons et 37136 filles. Cet accroissement qui est lié à la mise en œuvre du Programme d'ajustement sectoriel de l'éducation (PASE1) depuis 1991/92 pose de plus en plus de problèmes qu'il est urgent de cerner afin d'éviter une explosion dans ce cycle.

Cependant, les grands progrès réalisés ne cachent pas les problèmes et les préoccupations : persistance de taux de redoublement élevés, classes pléthoriques dans les zones urbaines, les importants flux d'élèves se présentant aux portes des collèges, le niveau actuel du taux de scolarisation par rapport aux pays voisins et à l'objectif de la scolarisation universelle, le manque de bibliothèques scolaires, d'espaces de lectures et de laboratoires, les classes sans maîtres, la persistance des disparités de zones et de genre¹.

Les performances du système éducatif ne cachent pas les problèmes et les nombreux défis à relever. Il faut d'ores et déjà affirmer que la solution à ces problèmes et défis dépasse les compétences du seul département de l'éducation. L'Etat a certes un rôle central à jouer, cependant, dans un contexte libéral, les citoyens, les collectivités décentralisées, les parents d'élèves doivent davantage s'organiser pour soulager les efforts de l'Etat d'après la direction nationale de l'enseignement secondaire général.

Après le discours programme du 22 décembre 1985, des réformes ont eu lieu dans les départements ministériels. C'est ainsi que l'ancien Secrétariat d'Etat à l'Enseignement Préuniversitaire est devenu le Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de la Formation Professionnelle (MEPU-FP).

Pour sa part, l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education est né des "cendres" de l'Ecole Normale Supérieure qui a formé les professeurs de l'enseignement secondaire de 1979 à 1990. C'est précisément le 24 mai 1991 qu'est né l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Manéah (ISSEM) appelé plus tard l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée (ISSEG), à la faveur du décret N° 91/147/1991/PRG/SGG portant statut de l'ISSEG. Ce décret dans son article 2 stipule : « l'ISSEM est un établissement public à caractère scientifique et professionnel, placé sous la tutelle du ministère chargé de l'Enseignement Supérieur. Il est doté de la personnalité morale, d'un patrimoine propre et de l'autonomie de gestion de ses moyens conformément à la législation et à la réglementation en vigueur en matière d'établissement public ».

¹ Rapport du DNES

Ce décret est donc le texte qui fixe le cadre juridique ainsi que les grandes orientations et missions assignées à l'ISSEG dont notamment :

1. la formation professionnelle et continue des professeurs d'enseignement secondaire et d'écoles normales d'instituteurs ;
2. la formation des cadres chargés de la planification, de l'administration, de la gestion et du contrôle des écoles ;
3. la promotion de la recherche en éducation ainsi que la vulgarisation des résultats dans ce domaine en relation avec d'autres secteurs compétents.

Soucieux de l'amélioration du fonctionnement du système éducatif, le Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Education Civique (MEPU-EC) en collaboration avec l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée (ISSEG) ont initié en 1995 le projet de formation en administration scolaire. Ce projet vise la qualification des ressources humaines par la formation avec le soutien de la coopération française.

Cette formation vise tous les cadres chargés de l'administration de l'éducation des services centraux et déconcentrés.

La catégorie « **Cadre de l'Education** » regroupe 3 types différents mais complémentaires dans les synergies de fonctionnement du système :

- des cadres appelés à exercer des responsabilités d'ordre stratégique à l'échelon central (Directeurs nationaux, inspecteurs) ;
- des responsables régionaux et préfectoraux, directeurs des services déconcentrés de l'éducation ; inspecteurs régionaux et directeurs préfectoraux de l'éducation (IRE/DPE) ;
- des cadres intermédiaires appelés à relayer ou renforcer le réseau éducatif national : chefs d'établissements et adjoints, chefs de sections et autres encadreurs pédagogiques.

Pour un départ, ce sont les 2^è et 3^è catégories qui ont été touchées par les plans de formation. L'ISSEG a été chargé de la mise en œuvre. Cette formation s'inscrit dans l'optique du MEPU-EC qui vise entre autres à :

- améliorer le fonctionnement global du système éducatif ;
- renforcer les capacités des administrations éducatives ;

- rationaliser, optimiser les modes d'organisation et les fonctionnements notamment à travers les processus de déconcentration.

Avant de proposer des plans de formation, le département de formation en planification, administration et gestion (DFPAGE) de l'ISSEG a jugé utile de procéder à un travail approfondi d'enquête de terrain afin d'en déterminer avec précision les besoins en formation de ces personnels.

Les enquêtes d'évaluation des besoins de formation réalisées en 96 par le DFPAGE de l'ISSEG ont permis de savoir que :

- a)- tous les inspecteurs régionaux et directeurs préfectoraux de l'éducation ont bénéficié d'une formation en administration scolaire pendant leur inspectorat à l'école normale supérieure de Dakar ;

- b)- certains chefs d'établissement ont aussi bénéficié d'une formation en 1993 et 1994 lors de séminaires d'une semaine chacun ;

- c)- la plupart des enseignants bénéficient régulièrement de formations didactiques dans le cadre de leurs disciplines.

Aux Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) déjà citées plus haut, viennent s'ajouter les Institutions et Centres de Recherche à l'image du centre national de documentation universitaire et technique (CEDUST) et de l'Institut Pasteur de Guinée (IPG).

Toutes les IES pratiquent simultanément l'enseignement et la recherche selon les spécialités de l'institution. Les enseignants chercheurs évoluent dans des structures pédagogiques d'encadrement que sont les filières, les chaires, les départements, les facultés. Le volume horaire hebdomadaire moyen pour tout enseignant-chercheur est de 18 heures.

Les programmes classiques d'enseignement qui conduisaient successivement au diplôme d'études universitaires général (DEUG), à la Licence et à la Maîtrise sont en voie de rénovation en vue de les adapter au nouveau système Licence – Master – Doctorat (LMD).

Pour ce faire, toutes les IES s'y emploient activement sous la supervision du Programme Education Pour Tous (PEPT) horizon 2015 avec un accompagnement de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MET-FP), pour sa part, est chargé de la conception et des suivis de l'exécution des programmes d'enseignements technique et professionnel, de la réglementation, de la promotion et du

contrôle de l'enseignement privé dans son secteur. Sa mission porte également sur la formation et le perfectionnement des travailleurs du secteur parapublic et privé ainsi que la formation et l'apprentissage des travailleurs du secteur informel.

ANNEXE 3

LE PLAN DE FORMATION

C'est un plan de quinze modules de formation qui a été élaboré au terme de l'évaluation des besoins de formation. En plus du plan, des itinéraires de formation par catégories ont été mis au point. Cette formule a été retenue de préférence à une formation par actions ponctuelles, afin de présenter un ensemble aussi complet et cohérent que possible de la formation nécessaire à l'amélioration de la qualité du travail dans l'environnement administratif de l'enseignant.

Module 1 : Administration générale (pour tous les apprenants) : éléments de droit constitutionnel ; organisation et fonctionnement de l'Etat en Guinée ; éléments de droit administratif (niveau 1 : personnels et niveau 2 : personnels) ; éléments de finances publiques

Module 2 : Gestion administrative (IRE/DPE) : Techniques d'expression orale ; techniques de réunion ; techniques de rédaction administrative ; planification des activités et gestion du temps ; principes et outils du management d'un service ; techniques de conception, d'élaboration et d'exécution d'un budget.

Module 3 : Gestion administrative (personnels) : Techniques d'expression orale ; techniques de réunion ; techniques de rédaction administrative ; planification des activités et gestion du temps ; principes et outils du management d'un service ; techniques de lecture et de compréhension de textes réglementaires et législatifs ; recherche d'information dans une documentation constituée ; techniques de classement.

Module 4 : Comptabilité générale (SAAF) : notions de comptabilité générale ; procédures comptables ; déontologie du métier de comptable public.

Module 5 : Gestion de personnel (AG) : textes législatifs et réglementaires relatifs à la gestion du personnel de l'éducation ; modalités de leur mise en œuvre par un assistant gestionnaire.

Module 6 : Notions de gestion de ressources humaines (SAAF et AG) : notions générales de la gestion des ressources humaines ; notions d'emplois, d'effectifs et de cadres organiques ; notions de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

Module 7 : Direction de l'établissement (chefs d'établissements et adjoints) : déontologie du métier de chef d'établissement; communication externe ; outils du management de l'établissement.

Module 8 : Action pédagogique (IRE/DPE, chefs d'établissement et adjoints, chefs sections enseignement secondaire et élémentaire) : docimologie, examens et concours ; les méthodes nouvelles d'enseignement : préparation de la rentrée et de la fermeture scolaires.

Module 9 : Inspecter mieux (IRE/DPE) : l'inspection des enseignants.

Module 10 : Techniques d'enquêtes (SSP) : formulation du thème et enquête par entretien direct ; enquête par questionnaire.

Module 11: Statistiques 2 cours (SSP)

Module 12: Gestion de projet (tous les apprenants) : finalités et modalités d'élaboration d'un projet ; de l'initialisation à la réalisation d'un projet d'établissement ; l'évaluation d'un projet d'établissement.

Module 13 : Le système éducatif guinéen (tous les apprenants) : principes, finalités et missions du système éducatif ; organisation et administration du système.

Module 14 : Notions de démographie, d'économie et de sociologie rapportées à l'éducation (pas fait)

Module 15 : Contrôle, évaluation et planification dans le système éducatif (tous les personnels) : généralités et définitions, le contrôle, l'évaluation et la planification du système éducatif ; l'évaluation du travail des élèves .L'évaluation des établissements scolaires.

ANNEXE 4

ENTRETIENS AVEC LES DIRECTEURS COMMUNAUX DE L'EDUCATION (DCE)

1) Depuis combien d'années exercez cette fonction d'administrateur scolaire ?

« Je fais de l'administration scolaire depuis le 22 Septembre 1988, c'est-à-dire depuis 17 ans. J'ai occupé successivement les postes de Directeur des Etudes d'un CER, Directeur d'un CER 3^{ème} Cycle ou Lycée avant de devenir Directeur Communal de l'Education après une formation d'Inspecteur de l'Enseignement Elémentaire à Dakar (Sénégal). J'ai 61 ans ».

2) Etes –vous au courant de la formation en administration scolaire effectuée par l'ISSEG ?

« Oui, puisque moi-même je l'ai suivie. C'est une excellente formation indispensable pour chaque administrateur scolaire et qui pourrait d'ailleurs être démultipliée à tous les niveaux. Je veux dire du primaire jusqu'au niveau du cabinet de l'Education. Chacun en a besoin parce que ce sont des cours excessivement bien ficelés ».

3) De votre point de vue, est-ce que les objectifs ont été atteints ?

« J'avoue que si l'application était correcte de ce qu'on a eu à faire, on aurait pu atteindre nos objectifs mais tout n'est pas appliqué ; parfois ce sont les moyens qui sont insuffisants, parfois même ce sont des insuffisances des cadres à certains niveaux. Nous dirons alors que nos objectifs ne sont pas totalement atteints ».

4) Est-ce qu'on constate malgré tout une certaine amélioration dans la gestion des établissements ?

« Oui, là quand même, il faut noter qu'il y a des changements surtout au plan pédagogique avec l'appui des animateurs pédagogiques au secondaire et des conseillers pédagogiques à l'élémentaire qui ont contribué fortement à l'amélioration de la gestion des écoles ».

5) Qu'est-ce qui empêche aux chefs d'établissement de traduire dans les actes ce qu'ils ont appris durant cette formation?

« Ces difficultés sont d'ordre matériel puisque aujourd'hui dans chaque école que ce soit au primaire ou au secondaire, il faut noter l'insuffisance des salles de classe. C'est ainsi que chaque salle de classe est occupée par deux groupes pédagogiques. Le directeur et son collectif lorsqu'ils arrivent le matin ne repartent que le soir. A cette insuffisance matérielle, il faut noter aussi celle relative au personnel. Si à Conakry par exemple ce manque de personnel n'est pas très ressenti, il n'en est pas de même pour les établissements de l'intérieur qui manquent cruellement d'enseignants. De manière générale, la qualité de ce personnel laisse souvent à désirer. Ce manque a été à la base de l'utilisation anarchique du personnel en ne tenant pas compte des spécialités. Par exemple, des jeunes formés en mécanique se voient confiés des cours de mathématiques ou de physique ; des économistes ou des journalistes contraints d'enseigner le français. Je crois que si les jeunes étaient utilisés en fonction de leurs spécialités, on allait connaître une bonne amélioration. Mais lorsqu'un ingénieur agronome ou un Conseiller Technique Agricole ou un biologiste enseigne le français sans avoir au préalable reçu une formation spécialisée à l'ISSEG, alors s'il vous arrive de vous rendre dans une classe, vous verrez du tout, c'est-à-dire du n'importe quoi, des défis qu'il faut absolument relever.

Franchement, le prix ne se fait pas correctement ; on cherche à employer des gens pour qu'ils aient un emploi dans un domaine ; c'est ce qui rend très difficile la qualification au niveau de cet enseignement ».

6) A votre avis, quels sont les facteurs qui peuvent favoriser le transfert de connaissances ?

« Moi je pense que c'est d'abord le respect de la formation, de l'option de formation. Si on me demande aujourd'hui d'enseigner le français, n'ayant jamais fait cette option, j'enseignerai mais pas comme un français. Par contre, si on me demande d'enseigner les mathématiques, la physique ou la chimie, je pense qu'à ce niveau il n'y aura pas de problème puisque je serai plus rentable car ce sera un enseignement correct. Mais si on enseigne parce que seulement il faut venir donner un cours et quel cours pour mériter un salaire, cela devient dangereux pour l'avenir du pays puisque de mon point de vue, le respect de l'option de formation est très important ».

7) Sur le terrain, êtes-vous content de vos chefs d'établissement ? Et comment voudriez-vous que cette formation continue ?

« Oui, puisque certains fournissent des gros efforts en dépit de l'importance du volume de travail qu'ils ont à faire. Je tiens à rappeler que ces chefs d'établissement ont reçu cette formation à deux niveaux. D'abord au niveau de l'enseignement secondaire, ça c'était pour les documents pédagogiques. Ensuite au niveau de l'ISSEG pour l'administration scolaire. Mais tous et leurs adjoints ne sont pas passés par là-bas. Donc, il y a quelques uns seulement qui ont reçu cette formation, par exemple ceux de Conakry. Le changement (entendez les mutations) opéré l'autrefois a mis beaucoup de chefs d'établissement au dehors à Conakry ici à cause de la présence d'élèves non bacheliers en Terminale. C'est environ une quinzaine de bons directeurs qui savaient bien travailler qui ont été écartés. Leurs remplaçants, ce sont des cadres qui n'ont pas reçu la formation en général. Donc, c'est pourquoi cette formation en administration scolaire doit être permanente tout comme la formation des inspecteurs. Moi, une fois en atelier national, je me suis demandé pourquoi on a arrêté de former les inspecteurs à Dakar quand on m'a dit qu'au Sénégal jusqu'à présent on continue de former les inspecteurs. Dans ce pays, vous pouvez trouver un maître en situation de classe alors qu'il est inspecteur de l'enseignement primaire.

C'est pourquoi je pense qu'on ne doit pas limiter cette formation à 33 préfectures ou 38 communes ; il faut la continuer. D'ailleurs, j'ai oui dire que l'ISSEG devrait rouvrir, tant mieux, ce serait très bien ».

8) Si oui, comment voudriez-vous qu'elle soit organisée désormais afin de la rendre plus efficace?

« Cette formation, je crois qu'on doit la faire à deux niveaux. Le premier niveau sera la formation à distance, envoyer les documents et les apprenants traitent les devoirs et les renvoient aux formateurs pour une correction. Le deuxième niveau, c'est profiter des congés ou alors des vacances, ne serait-ce que pour deux semaines, rencontrer l'ensemble des cadres qui doivent recevoir les formations par région au moins par préfecture pour permettre de poser des questions sur ce qui leur a semblé difficile. Apporter donc un plus ».

9) A votre avis, est-il possible de mettre en place un dispositif d'évaluation continue du transfert des connaissances ?

« Si l'ISSEG avait des moyens, ce serait bien de faire des contrôles parce que cela permettrait aux gens d'être beaucoup plus attentif et beaucoup plus sérieux ».

10) Quelles propositions faites-vous pour faciliter le transfert de connaissances et comment voyez-vous la création d'un corps d'administrateur scolaire à l'image de ceux des PEN/CPMF ou des APES ?

« Ça, tout ce qui est de formation, parce qu'aujourd'hui, il faut noter que si on ne reçoit pas ces formations là, on est étranger partout même dans sa propre maison. Les choses ont changé, il faut donc être au pas de la science surtout pour nous les enseignants. Les jeunes qui sortent des écoles peuvent acquérir beaucoup de choses, mais nous qui sommes sortis il y a un peu longtemps, cette formation nous est absolument nécessaire et les autres d'approfondir la formation.

Lorsque je suis allé en Allemagne en 1989 pour une formation pédagogique, j'ai constaté la présence dans chaque quartier ou district un centre de formation continue où chaque cadre vient une fois par an pour une durée qui varie de une semaine à deux mois en fonction des besoins. C'est ainsi qu'on nous a expliqué qu'après la guerre en 1945, les plus grands intellectuels étaient du niveau cours moyen. C'est par la méthode de formation continue que ces cadres sont arrivés à un niveau respectable. Donc la création et la mise à disposition de ces centres de formation continue s'avèrent vraiment nécessaire.

Chez nous ici, nous devrions prendre conscience de notre retard par rapport aux autres. J'ai lu comment on libelle les sujets en France dans plusieurs disciplines ; ce n'est plus la méthode traditionnelle. On donne le sujet et le bon enfant vomit tout ce qu'il a appris. Désormais ce sont les questions où l'enfant peut dire oui ou mettre une croix ; donc des questions d'intelligence et pas de questions de mémoire. Ça, vous les formateurs d'aujourd'hui, vous avez beaucoup plus de problèmes dans tout ça. Remettre le train à ce rythme là, ce n'est pas un petit problème ».

11) Etes-vous favorable et dans quelles conditions ?

- Le temps de Service

« On s'occupe de tout sauf de la gestion de l'école. On gère un volet très particulier, en particulier, la violence, qui a fini par nous transformer tous en surveillants. Celle-ci est valable aussi bien pour les élèves que pour les parents. Je m'en vais vous donner un exemple de violence des parents que nous avons vécu hier. Un maître a donné un devoir à faire à la maison pour le week-end. Le lundi, il contrôle si le travail a été fait par les enfants et sanctionne ceux qui ne l'ont pas traité. Une fille était de ceux qui n'ont pas fait le travail et à l'image de ses camarades, elle a été sanctionnée. Elle file aussitôt pour alerter ses parents

qui viennent immédiatement à l'école. Le père de la fille fait irruption dans la salle de classe et frappe le maître devant ses élèves en guise de représailles pour faire justice à sa fille. Une telle situation est regrettable et c'est dommage ».

3. Relation avec les chefs d'établissement et poursuite de la formation

A propos des relations entre les DCE et les chefs d'établissement, de même que la poursuite de la formation en administration scolaire, un Directeur Communal de l'Education s'est confié à nous en ces termes : « Oui, nous sommes contents de nos chefs d'établissement puisque certains fournissent des gros efforts en dépit de l'importance du volume de travail qu'ils ont à faire. Je tiens à rappeler que ces chefs d'établissement ont reçu cette formation à deux niveaux. D'abord au niveau de l'enseignement secondaire, ça c'était pour les documents pédagogiques. Ensuite au niveau de l'ISSEG pour l'administration scolaire. Mais tous et leurs adjoints ne sont pas passés par là-bas. Donc, il y a quelques uns seulement qui ont reçu cette formation, par exemple ceux de Conakry. Le changement (entendez les mutations) opéré l'autrefois a mis beaucoup de chefs d'établissement au dehors à Conakry ici à cause de la présence d'élèves non bacheliers en Terminale. C'est environ une quinzaine de bons directeurs qui savaient bien travailler qui ont été écartés. Leurs remplaçants, ce sont des cadres qui n'ont pas reçu la formation en général. Donc, c'est pourquoi cette formation en administration scolaire doit être permanente tout comme la formation des inspecteurs. Moi, une fois en atelier national, je me suis demandé pourquoi on a arrêté de former les inspecteurs à Dakar quand on m'a dit qu'au Sénégal jusqu'à présent on continue de former les inspecteurs. Dans ce pays, vous pouvez trouver un maître en situation de classe alors qu'il est inspecteur de l'enseignement primaire.

C'est pourquoi je pense qu'on ne doit pas limiter cette formation à 33 préfectures ou 38 communes ; il faut la continuer. D'ailleurs, j'ai oui dire que l'ISSEG devrait rouvrir, tant mieux, ce serait très bien ».

Organisation de la formation

« Cette formation, je crois qu'on doit la faire à deux niveaux. Le premier niveau sera la formation à distance, envoyer les documents et les apprenants traitent les devoirs et les renvoient aux formateurs pour une correction. Le deuxième niveau, c'est profiter des congés ou alors des vacances, ne serait-ce que pour deux semaines, rencontrer l'ensemble des cadres qui doivent recevoir les formations par région au moins par préfecture pour permettre de poser des questions sur ce qui leur a semblé difficile. Apporter donc un plus.

Si l'ISSEG avait des moyens pour mettre en place un dispositif d'évaluation du transfert des connaissances, ce serait bien de faire des contrôles parce que cela permettrait aux gens d'être beaucoup plus attentif et beaucoup plus sérieux.

Tout ce qui touche à la formation aujourd'hui est important, parce il faut noter que si on ne reçoit pas ces formations là, on est étranger partout, même dans sa propre maison. Les choses ont changé, il faut donc être au pas de la science surtout pour nous les enseignants. Les jeunes qui sortent des écoles peuvent acquérir beaucoup de choses, mais nous qui sommes sortis il y a un peu longtemps, cette formation nous est absolument nécessaire et les autres d'approfondir la formation.

Lorsque je suis allé en Allemagne en 1989 pour une formation pédagogique, j'ai constaté la présence dans chaque quartier ou district d'un centre de formation continue où chaque cadre vient une fois par an pour une durée qui varie de une semaine à deux mois en fonction des besoins. C'est ainsi qu'on nous a expliqué qu'après la guerre en 1945, les plus grands intellectuels étaient du niveau cours moyen. C'est par la méthode de formation continue que ces cadres sont arrivés à un niveau respectable. Donc la création et la mise à disposition de ces centres de formation continue s'avèrent vraiment nécessaire.

Chez nous ici, nous devons prendre conscience de notre retard par rapport aux autres. J'ai lu comment on libelle les sujets en France dans plusieurs disciplines ; ce n'est plus la méthode traditionnelle. On donne le sujet et le bon enfant vomit tout ce qu'il a appris. Désormais ce sont les questions où l'enfant peut dire oui ou mettre une croix ; donc des questions d'intelligence et pas de questions de mémoire. Ça, vous les formateurs d'aujourd'hui, vous avez beaucoup plus de problèmes dans tout ça. Remettre le train à ce rythme là, ce n'est pas un petit problème ».

Les difficultés de la gestion

« On s'occupe de tout sauf de la gestion de l'école. On gère un volet très particulier, en particulier, la violence, qui a fini par nous transformer tous en surveillants. Celle-ci est valable aussi bien pour les élèves que pour les parents. Je m'en vais vous donner un exemple de violence des parents que nous avons vécu hier. Un maître a donné un devoir à faire à la maison pour le week-end. Le lundi, il contrôle si le travail a été fait par les enfants et sanctionne ceux qui ne l'ont pas traité. Une fille était de ceux qui n'ont pas fait le travail et à l'image de ses camarades, elle a été sanctionnée. Elle file aussitôt pour alerter ses parents qui viennent immédiatement à l'école. Le père de la fille fait irruption dans la salle de classe

et frappe le maître devant ses élèves en guise de représailles pour faire justice à sa fille. Une telle situation est regrettable et c'est dommage ».

Evoquant la question relative aux facteurs de blocage au transfert, les directeurs ont cité en premier la charge administrative avant d'évoquer la négligence de certains directeurs d'école ou leur difficulté à se départir des vieilles habitudes.

Une Directrice déclare : *« J'avoue que si l'application était correcte de ce qu'on a eu à faire, on aurait pu atteindre nos objectifs mais tout n'est pas appliqué ; parfois ce sont les moyens qui sont insuffisants, parfois même ce sont des insuffisances des cadres à certains niveaux. Nous dirons alors que nos objectifs ne sont pas totalement atteints.*

Cependant, nous sommes quand même satisfait, car, il faut noter qu'il y a des changements surtout au plan pédagogique avec l'appui des animateurs pédagogiques au secondaire et des conseillers pédagogiques à l'élémentaire qui ont contribué fortement à l'amélioration de la gestion pédagogique des écoles ».

Difficultés des chefs d'établissement

« Ces difficultés sont d'ordre matériel, puisque aujourd'hui dans chaque école, que ce soit au primaire ou au secondaire, il faut noter l'insuffisance des salles de classe. C'est ainsi que chaque salle de classe est occupée par deux groupes pédagogiques. Le directeur et son collectif lorsqu'ils arrivent le matin ne repartent que le soir. A cette insuffisance matérielle, il faut noter aussi celle relative au personnel. Si à Conakry par exemple, ce manque de personnel n'est pas très ressenti, il n'en est pas de même pour les établissements de l'intérieur qui manquent cruellement d'enseignants. De manière générale, la qualité de ce personnel laisse souvent à désirer. Ce manque a été à la base de l'utilisation anarchique du personnel en ne tenant pas compte des spécialités. Par exemple, des jeunes formés en mécanique se voient confiés des cours de mathématiques ou de physique ; des économistes ou des journalistes contraints d'enseigner le français. Je crois que si les enseignants étaient utilisés en fonction de leurs spécialités, on allait connaître une bonne amélioration. Mais lorsqu'un ingénieur agronome ou un Conseiller Technique Agricole ou un biologiste enseigne le français sans avoir au préalable reçu une formation spécialisée à l'ISSEG, alors s'il vous arrive de vous rendre dans une classe, vous verrez du tout, c'est-à-dire du n'importe quoi, des défis qu'il faut absolument relever.

Franchement, le prix ne se fait pas correctement ; on cherche à employer des gens pour qu'ils aient un emploi dans un domaine ; c'est ce qui rend très difficile la qualification au niveau de cet enseignement ».

ANNEXE 5

GUIDE D'ENTRETIEN DESTINE AUX CHEFS D'ETABLISSEMENTS ET À LEURS ADJOINTS

Bonjour !

Un grand merci pour avoir accepté de répondre à nos questions. Cela permettra aux spécialistes en éducation et particulièrement à ceux de la formation à distance de mieux connaître ce que des cadres comme vous savez, pensez et avez vécu à propos *de la formation des cadres des services déconcentrés de l'éducation dans l'analyse des curricula et du degré de transfert dans les pratiques quotidiennes des chefs d'établissement au collège et au lycée en Guinée*. Cette étude vise à :

- mesurer l'écart entre ce qui était prévu au départ en 1996 et qui a été réalisé ;
- constater quels ont été les obstacles et les facteurs favorables ;
- analyser la nature des contenus proposés aux apprenants lors de cette formation ;
- étudier la posture des formateurs et celle adoptée par les apprenants ;
- vérifier le réinvestissement dans les pratiques.

Attention!

Vos réponses restent tout à fait anonymes. Nous ne les dévoilerons pas à quiconque ; tout est confidentiel. Quand nous publierons, dans notre rapport, l'ensemble des réponses de tous cadres qui auront répondu au questionnaire, personne ne pourra vous reconnaître.

Vous pouvez décider de ne pas répondre à ces questions. Nous comprendrons. Cela ne vous causerait aucun tort. Mais il serait fort apprécié si vous acceptez de répondre à toutes ces questions, sans en sauter une. Comme cela, vous feriez partie de ceux font connaître leurs idées sur la formation à distance en Guinée.

I. Identification de l'enquête

1. Date et lieu de naissance :.....

2. Sexe :
.....

3. Fonction occupée.....

4. Situation matrimoniale

6. Niveau de formation académique avant la formation a distance : 1. Universitaire ☐ 2.

Post-universitaire ☐ Autre ☐

(préciser).....

5.

II. Itinéraire de l'enquêté

2.1 De quelle école êtes-vous sorti ?

2-1-1 Université

2-1-2. ENI

2-1-3. ENP

2-2. A quelle hiérarchie appartenez-vous ?

2-3. Depuis combien d'années exercez-vous cette fonction ?

2-4. Depuis quand êtes-vous à ce poste ?

2-5. Quelle fonction exerciez-vous avant d'être nommé à ce poste ?

2-6. Etes-vous fier d'exercer cette fonction ? Pourquoi ?

III. Formation de l'enquêté

3-1. Avez-vous bénéficié de la formation à distance donnée par l'ISSEG ?

1. Oui

2. Non

3-2. Si oui :

1. Entièrement

2. Partiellement ?

3-3. Etes-vous lauréat de ladite formation ?

1. Oui

2. Non

3-4. Quels sont les modules que vous n'avez pas réussis ? Pourquoi ?

3-5. Aviez-vous bénéficié d'autres formations en administration scolaire ?

1. Oui

2. Non

3-5. Si oui :

1. Quand ?

2. Avec qui ?

3. Pour quelle durée ?

3-6. Pour la présente formation, aviez-vous été consulté lors de l'évaluation des besoins ?

1. Oui

2. Non

3-7. Comment avez-vous trouvé cette formation du point de vue des contenus, des objectifs, du suivi, des méthodes ?

3-8. Comment avez-vous trouvé les formateurs

1. Compétents

2. Sympathiques, pragmatiques?

3-9. Avez-vous procédé au moins une fois à la démultiplication de cette formation pour vos collègues afin que vous parliez tous le même langage ?

1. Oui

2. Non

3-10. Si oui, quel était le thème ?

3-11. Si non, pourquoi ?

3-12. Au moment de vous engager dans ladite formation, quelles étaient vos attentes ?

3-13. A propos, êtes-vous :

1. Satisfait

2. Déçu ? Pourquoi ?

3-14. Regrettez-vous d'avoir suivi cette formation ?

1. Oui

2. Non

3-15. Sinon, pourquoi ?

3-16. Souhaitez-vous sa poursuite ou son arrêt ? Pourquoi ?

3-17. Pensez-vous que cette formation à distance a répondu aux besoins que vous aviez

exprimés ? 1. Oui ☐ 2. Non ☐ 3. En partie ☐

3-18. Si non, quels sont d'après vous les besoins qui n'ont pas été couverts par la formation ?

.....
.....
.....

3-19. Estimez-vous qu'à la fin cette formation, les objectifs prévus (annoncés) aient été atteints ? 1. Oui ☐ 2. Non ☐ 3. En partie ☐

3-20. Si non, quels sont d'après vous les besoins qui n'ont pas été couverts par la formation ?.....
.....

3-21. Quels sont parmi les cours prévus au plan de la formation, ceux qui ont été donnés insuffisamment ?
.....
.....

3-22. Quels cours d'après vous n'auraient pas lieu d'être inclus ?
.....
.....
.....

3-23. Quels cours ont été trop développés selon vous ?
.....
.....
.....

2-24. Les contenus développés dans les cours sont-ils applicables dans votre travail ?

1. Oui ☐ 2. Non ☐ 3. En partie ☐

3-24. Si non, quelles sont les raisons de l'impossibilité d'appliquer les cours dispensés ?.....

.....

.....

3-25. Parlez-nous du rôle de la formation à distance dans l'exercice de votre fonction

3-26. Est-ce que la formation à distance contribuer à l'insertion socioprofessionnelle ?

1. Oui ☐ 2. Non ☐ 3. En partie ☐

3-20. Si non, quelles sont les raisons?.....

IV. Difficultés

4-1. Eprouvez-vous des difficultés à traduire en actes vos nouvelles compétences ?

1. Oui 2. Non

4-2. Sinon, de quel ordre sont-elles ?

1. Institutionnel
2. Technique
3. Structurel

4-3. Quels sont les domaines où le transfert paraît difficile ?

4-4. Selon vous, quels sont les obstacles au transfert ?

V. Administration

5-1. Pensez-vous avoir réussi à changer quelque chose dans la vie de votre établissement ?

1. Oui

2. Non

5-2. Si oui, quoi par exemple ?

5-3. Pouvez-vous nous faire voir votre planning d'activités ?

5-4. Comment rédigez-vous vos correspondances administratives ?

5-5. Quelles sont les tâches que vous confiez à votre adjoint ?

5-6. Quels sont les domaines où le transfert semble possible ?

VI. Examens

6-1. Pouvez-vous nous donner vos résultats du brevet ou du bac durant les trois dernières années ?

6-2. Par rapport aux années passées, qu'est-ce qui a changé ?

6-3. Etes-vous content de ces résultats ?

1. Oui

2. Non (pourquoi ?)

6-4. Quels commentaires faites-vous de ces résultats ?

6-5. Quelles sont vos relations avec la DPE ? avec les autorités locales ?

VII. Relations

7-1. Quel est le climat qui prévaut dans votre école ?

7-1-1. Relations avec les enseignants

7-1-2. Relations avec les élèves

7-1-3. Relations avec l'autorité locale

7-1-4. Relations les parents d'élèves

7-2. Votre établissement est-il jumelé à un autre à travers le monde ?

1. Oui

2. Non

7-3. L'autorité (Ministère, IRE/DPE) vous permet-elle d'innover dans votre école ?

1. Oui

2. Non

7-4. Si oui en faisant quoi ?

7-5. Connaissez-vous les événements importants (baptême, mariage, décès, etc.) dans les familles de vos subordonnés ?.....

7-6. Qu'est-ce que vous organisez pour vos subordonnés au cours des événements ?.....

7-7. Avez-vous le temps de dire bonjour a vos subordonnés ?.....

7-7-1. Cela se fait au gré du travail ou par respect ou par convention ?.....

7-7-2. Ces phrase portent-elles uniquement sur le travail ou abordent-elles d'autres thèmes (le temps, la famille, etc.).....

7-8. Pensez-vous que vos subordonnés ont quelque chose a vous apprendre ?.....

7-9. Dans le temps que vous passez avec vos subordonnés

- En passez-vous la majeure partie a la surveillance et aux réprimandes ?.....

- Ou a la discussion et a la confrontation ?.....

- Ou a l'écoute, a la résolution de leurs problèmes ?.....

- Ou aux objectifs et aux directives ?.....

VIII. Propositions

8-1. Après tant d'années de gestion scolaire et de formation, quelles propositions pouvez-vous faire pour le développement professionnel des administrateurs scolaires ?

8-2. Selon vous, qu'est-ce qu'il faut faire au niveau des établissements pour participer à l'amélioration de l'ensemble du système éducatif ?

8-3. Quelles solutions peut-on envisager pour faciliter le transfert de connaissances ?.....

IX. Méthodologie

9-1. La méthodologie utilisée vous a-t-elle paru convenable ? 1. Oui ☐ 2.

Non ☐ 3. En partie ☐

9-2. Si non, dites
pourquoi.....
.....

9-3. La durée de la formation a-t-elle paru convenable ? 1. Oui ☐ 2. Non ☐

3. En partie ☐

9-4. Si non, faites des propositions pour la rendre
conforme.....
.....

9-5. Les cours étaient-ils adaptés au niveau des apprenants ?

1. Oui ☐ 2. Non ☐ 3. En partie ☐

9-6. Si non, faites des suggestions pour une meilleure
adaptation.....
.....

9-7. Les formateurs étaient-ils selon vous suffisamment préparés pour assumer leurs
missions ?

1. Oui ☐ 2. Non ☐ 3. En partie ☐

9-8. Si non, quelles sont leurs lacunes ou insuffisances dans leur
formation.....
.....

9-9. Les exercices auto corrigés étaient-ils prévus dans les différents modules ?

1. Oui ☐ 2. Non ☐ 3. En partie ☐

9-10. Le niveau des devoirs était-il adapté aux contenus et objectifs des cours ?

1. Oui ☐ 2. Non ☐ 3. En partie ☐

9-11. Quelles étaient vos appréhensions (sentiments) en entrant dans cette formation ?.....
.....
.....

9-12.

X. Résultats et valorisation

10-1. Quelles formes de valorisation attendez-vous des acquis de cette formation ?

1. Diplôme ☐ 2. Promotion dans la carrière 3. Reconnaissance sociale

et/ou administrative ☐ 4. Stabilité au poste ☐

10-2. Souhaiteriez-vous apprendre autre chose qui soit en rapport avec vos préoccupations ou projets personnels, et qui n'aurait pas été prise en charges par cette formation.

1. Oui ☐ 2. ☐

10-3. Si oui, précisez votre domaine de prédilection :.....
.....

10-4. Etes-vous décidé à poursuivre une formation plus avancée dans le cadre de la formation à distance, si l'opportunité vous était offerte à nouveau ?

1. Oui ☐ 2. ☐

10-5. Si oui, dans quelles
conditions ?.....
.....

10-6. Si non, pour quelles
raisons ?.....
.....

10-7. Quel jugement personnel portez-vous sur propre avenir professionnel et sur l'avenir
de la formation a
distance ?.....
.....
.....

Merci de votre collaboration

ENTRETIENS AVEC LES CHEFS D'ETABLISSEMENT

1. De quelle école êtes-vous sorti ? (Université, ENI, ENP)

EI S : Je suis sorti de l'Ecole Normale Supérieure de Kankan (2^{ème} promotion)

M S : université de Conakry

M C : université de Conakry

2. A quelle hiérarchie appartenez-vous ?

EI S : Je suis de la Hiérarchie A.

M S : A

3. Depuis combien d'années exercez-vous cette fonction ?

EI S : J'exerce cette fonction depuis 20 ans.

M S : 17 ans

M C : 5 ans

4. Depuis quand êtes-vous à ce poste ?

EI S : Je suis à ce poste depuis 2001.

M S : depuis octobre 2002

M C : depuis 2001

5. Quelle fonction exerciez-vous avant d'être nommé à ce poste ?

EI S : J'étais principal du Collège de Ratoma. Avant d'être nommé chef d'établissement, j'ai exercé les fonctions d'adjoint, c'est-à-dire de Directeur des Etudes pendant un an.

Je suis fier d'exercer cette fonction puisque c'est d'abord ce que je connais. Ensuite, j'estime que je l'exerce à la quasi satisfaction de mes élèves et enseignants. J'estime que parmi eux, certains tirent un peu de mon expérience.

M S : professeur de Maths à l'Institut de Faranah, Prof itinérant au Lycée Nasser et à l'ENI de Faranah, Proviseur du lycée Régional de Faranah.

M C : Adjoint au lycée de Dixinn Port puis au Lycée de Kipé

6. Avez-vous bénéficié de la formation donnée par l'ISSEG ?

EI S : Oui

M S : Oui, de 1997 à 2002 ; ensuite la formation approfondie qui avait été réservée aux premiers lauréats. Mais auparavant, j'avais fait une formation en matière de gestion des écoles en 1992 et 1993 avec la DNES. Je me suis même fait distinguer et j'ai été chargé de la formation des chefs d'établissement. J'étais membre de l'équipe nationale de formation et j'ai ce certificat là.

M C : Oui

7. Entièrement ou partiellement ?

EI S : Entièrement

M S : Entièrement

M C : partiellement

8. Etes-vous lauréat de ladite formation ? Si oui, Si non,

EI S : Oui, je suis lauréat

M S : Oui

M C : Non

9. Quels sont les modules que vous n'avez pas réussis ? Pourquoi ?

M C : je ne sais pas puisque je n'ai pas la liste. Mais depuis l'ouverture de l'année dernière, je crois que j'ai fait beaucoup. Le dernier module qui est venu en octobre dans lequel nous avons fait des exercices qui ont été rendus. Je ne sais pas ce que ça va faire. Je ne sais pas si c'est le dernier module dans lequel je n'avais pas pu passer ou alors s'il en reste. Je souhaite que ce soit le dernier.

**10. Aviez-vous bénéficié d'autres formations en administration scolaire ?
Quand ? Avec Qui ? Pour quelle durée ?**

EI S : Oui, j'ai bénéficié d'une formation assurée par des cadres de l'ISSEG sous la conduite de la Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire Général en 1993 et 1994 si mes souvenirs sont bons. La durée de ces séminaires était de 15 jours chacun.

M S : Oui, en 93 et 94 de 15 jours chacun.

M C : Non, sauf de petits séminaires organisés par le département ou par l'INRAP ou le service pédagogique de la DCE. La durée de ces séminaires n'a jamais dépassé deux (2) jours. La formation la plus solide que j'ai eu est celle donnée par l'ISSEG.

11. Pour la présente formation, aviez-vous été consulté lors de l'évaluation des besoins ?

EI S : Oui, nous avons été consulté par une mission conjointe ISSEG/MEPU

M S : Je dis oui parce que je fais une relation. Avant que cette formation ne soit engagée, je ne sais en quelle année maintenant, avoir répondu à une série de questions liées à l'identification des besoins de formation d'un chef d'établissement.

M C : Oui, j'ai été consulté.

12. Comment avez-vous trouvé cette formation du point de vue des contenus, des objectifs, du suivi, des méthodes ?

EI S : Du point de vue des contenus, cela a été réellement une découverte pour nous. C'était quelque chose de formidable et nous apprécié hautement les contenus.

Quant aux objectifs, j'estime qu'ils correspondent aux besoins réels de formation d'un chef d'établissement. C'est ce dont il a besoin.

S'agissant des missions de suivi, elles ont été plus ou moins régulières et c'est peut-être nous qui n'avons pas toujours été à côté des formateurs alors qu'on aurait pu profiter de la proximité. Pour ma part, le suivi a été correct.

M S : Je dirai que les contenus sont très adaptés.

- **Du point de vue des objectifs**, ils sont vraiment opérationnels, bien perçus car, ils venaient tout de suite renforcer les capacités sur le terrain à un moment précis où l'école guinéenne était assez tumultueuse. Donc, chaque cours qui venait, c'est s'il venait en réponse à une situation devant laquelle nous étions confrontés. C'est pourquoi, j'affirme que les objectifs étaient vraiment opérationnels.

- **Du point de vue du suivi**, je vous dirai franchement que je n'ai pas été satisfait. Comme vous le savez, le suivi dépend des moyens, je ne veux pas incriminer l'équipe parce que pour eux, pour aller de Conakry à Faranah, il faut avoir des moyens. Le suivi en tant que tel n'a pas atteint le niveau escompté. Quand nous avons un problème, les formateurs ne pouvaient pas venir à tout moment. On peut venir aujourd'hui, on pose des problèmes, on attend, tu vas voir, n'est-ce pas des répliques. Et qu'eux-mêmes ne puissent pas venir par manque de moyens.

- **Du point de vue des méthodes**, elles étaient très bonnes puisque pour enseigner un adulte, il faut avoir du flair, connaître l'andragogie.

M C : La formation a été vraiment très bonne puisque au fur et à mesure que tu recevais les cours, à la fin de chaque chapitre on te proposait un espace de libre expression tant pour l'amélioration des cours que pour ce qui semblait difficile. Je félicite les formateurs.

13. Comment avez-vous trouvé les formateurs (compétents, sympathiques, pragmatiques) ?

EI S : Les formateurs étaient pragmatiques. Leurs exemples étaient toujours tirés du quotidien.

M S : Compétents et pragmatiques

14. Avez-vous procédé au moins une fois à la démultiplication de cette formation pour vos collègues afin que vous parliez tous le même langage ? Si oui, quel était le thème ? Si non, pourquoi ?

EI S : Oui, en partie, j'ai procédé à une démultiplication pas tout à fait formelle, mais régulièrement. Nous avons entretenu nos collègues sur la rédaction des correspondances administratives par exemple. Egalement, nous avons traité avec eux du thème portant sur la violence en milieu scolaire et tas d'autres choses. A chaque fois que l'occasion se présente, on est là pour expliquer au cours de nos réunions.

M S : je dirai oui, mais organiser une session de formation parce qu'une formation, c'est le temps. J'ai cherché à mettre en place ou je cherche ce qu'on appelle la **coordination pédagogique**. On en a parlé dans l'un des documents que vous nous avez envoyé, on a arrangé pour essayer de faire une petite inspection quand même. Et on appelle ça la grille d'observation. Un proviseur, lorsque vous sortez, n'est-ce pas vers une classe, vers des gens que vous vous dirigez pour voir comment les choses se font. C'est à partir de ces évaluations que j'ai essayé de mettre en application la grille d'observation qui se trouvait dans nos cours en même temps que celle des animateurs pédagogiques puisque j'ai la chance d'avoir 13 dans mon établissement. J'ai profité de cette présence massive d'animateurs pour élaborer le projet de coordination pédagogique. C'est ainsi que j'ai essayé de mettre au point plusieurs documents d'ordre statistique. Donc, quand il y a un travail technique à faire, j'associe tout le monde comme je n'ai pas les moyens de réunir tout le monde et d'organiser des séminaires et j'explique largement. C'est de cette façon qu'avec mes pairs, nous avons mis au point un autre document que nous avons appelé "**Manifeste de candidature au bac**" afin de nous éviter le désordre de Conakry dans la gestion des candidats. Voilà un exemple de documents que nous avons produits dans le cadre de la démultiplication. Il y a bien d'autres petits trucs de ce genre relatifs à la gestion des

compositions ou des notes des élèves et de leurs moyennes. Sur cet aspect, au regard des plaintes formulées par les élèves contre des professeurs, nous avons pris les devants. C'est aussi une manière pour moi de connaître le niveau des élèves, les cumuls ou l'effectif réel d'une classe.

M C : J'avoue que j'ai essayé de le faire pour un des mes adjoints qui n'a pas bénéficié de cette formation. Nous lui avons donné plusieurs explications et montré assez de choses pour lui permettre d'utiliser le même langage que nous. Il s'agit du 2^{ème} directeur des études.

Nous avons essayé de l'initier à la gestion des grands groupes puisque c'est à cause de cela qu'il a été nommé un 2^{ème} directeur des études. Au départ, il essayait d'imiter, d'être routinier et nous l'avons mis en garde et montré comment les choses se font scientifiquement. Au collège, les grands groupes sont fréquents en 7^e et 8^e années et il est chargé de ces groupes tandis que le 1^{er} directeur des études s'occupe des 9^e et 10^e années.

Elèves : 3273

Salles de classes : 15

Enseignants : 93

Directeurs des Etudes : 2

Ce Collège existe depuis 1952 ; il est donc vieux de 53 ans. Il a servi à sa création de Centre de redressement des enfants délinquants. A l'indépendance, cette école a été transformée en Centre d'application. On y envoyait des enfants difficiles pour y apprendre un métier. Et après le 2 août 1968, avec la Révolution Culturelle, il est devenu un CER. Quelque temps avant la naissance du CER, l'école fut un centre d'apprentissage de la musique. Mais cela n'a pas duré. L'école s'étendait jusqu'à la ferme, au Centre de Formation Professionnelle (CFP).

15. Au moment de vous engager dans ladite formation, quelles étaient vos attentes ?

El S : Nos attentes étaient vraiment à être meilleur gestionnaire, pas tout à fait au-delà et espérer aussi que le statut aurait un tout petit peu changé.

M S : Mes attentes étaient que je pourrais corriger beaucoup d'insuffisances en moi dans l'exercice de la fonction. Il y avait que je prenais certainement que j'aurais pu déléguer sans le savoir, j'étais responsable de tout, c'est tout ça. Il m'arrivait de croire que l'école reposait sur mes seules épaules alors qu'elle repose sur tout le monde, c'est un travail d'équipe. Il s'agit alors de partager les responsabilités et d'assurer la coordination des actions en vue de trouver les solutions ; déléguer.

M C : Je pensais être plus performant, me défaire de la routine. Je croyais aussi en la prise en compte de la formation dans le développement de carrière.

16. A propos, êtes-vous satisfait ou déçu ? Pourquoi ?

El S : Je ne peux pas dire que je suis déçu. Si je dis que je suis satisfait, ce n'est pas entièrement, mais en grande partie, je suis satisfait puisque la formation reçue est un acquis inestimable par rapport à un reclassement qu'on peut avoir même après.

M S : Je suis satisfait de cette formation puisqu'elle m'a permis d'améliorer mes capacités de gestion. Cette formation m'a permis de revenir à Kipé après 22 ans en province, c'était difficile. Je voulais revenir à Conakry, je suis revenu mais, l'école dans laquelle on m'a envoyé avec les échos que j'avais sur celle-ci ont failli m'amener à renoncer à la mutation.

Mais je me suis fondé sur un principe que je ne suis pas le seul responsable de l'école et que cette violence qui prévalait devrait être enrayée par tous. Alors, dès mon arrivée, j'ai tâté le pouls de l'école, élèves et enseignants, j'ai fait une analyse de l'effet de la concentration, le rapport de surcharge, c'est-à-dire la superficie disponible rapportée à l'effectif global et j'ai **3,9 élèves** par m². C'est un paramètre que plusieurs cadres de l'éducation ne connaissaient pas. Il était prévu **1400 élèves** dans ce lycée lors de la construction et actuellement, nous avons **5000 élèves**. Ce qui signifie que **l'école porte 3 fois plus d'élèves qu'elle ne devrait recevoir**. Ces paramètres ont suffi pour comprendre la violence dans ce lycée et expliquer les manques de tables bancs, le manque de professeurs et la nécessité de construire d'autres salles de classes dont le besoin est de 48 pour avoir des effectifs compris entre 24 et 60 élèves par classe. Car, une fois que les élèves sont serrés, ils étouffent et à la moindre des choses, les réactions fusent et c'est le début de la violence.

C'est cette compétence de gestionnaire pragmatique apprise durant cette formation qui m'a permis de pacifier cet établissement à la grande satisfaction de toutes les parties : autorités, familles, élèves, enseignants, direction ...

Mais, à force d'avoir toujours des problèmes identiques en face nous a rendu pragmatiques certes, routiniers en plus. Pour avoir réussi à instaurer un climat de paix dans ce lycée jadis qualifié de difficile, de violent nous a permis de capitaliser nos expériences et de prévoir la violence sous toutes ses formes dans l'établissement. L'établissement à risques est redevenu un modèle, une référence qu'on cite toujours comme bon exemple à suivre.

M C : Je suis vraiment satisfait. Partout où on m'enverra désormais à la tête d'un établissement, je me sens outillé pour assumer.

17. Regrettez-vous d'avoir suivi cette formation ? Pourquoi ?

EI S : Pas du tout

18. Souhaitez-vous sa poursuite ou son arrêt ? Pourquoi ?

EI S : Moi je pense qu'en raison de son importance, cette formation doit se poursuivre.

M S : Naturellement tout en sachant reprendre l'identification des besoins puisque des besoins nouveaux se sont créés ; sinon, l'instruction va être en train de développer une situation dégradante par rapport à la réalité. Il faut toujours une remise à niveau, une réactualisation.

M C : je souhaite que le DFPAGE soit subventionné pour continuer à assurer cette formation.

19. Eprenevez-vous des difficultés à traduire en actes vos nouvelles compétences ? De quel ordre sont-elles ? (institutionnel, technique ou structurel)

EI S : Oui, j'éprouve de sérieuses difficultés. Les difficultés que nous avons ne sont pas d'ordre structurel. C'est qu'à notre niveau, nous n'avons pas suffisamment le temps pour nous et pour les enseignants que nous avons sous la main. Nous utilisons notre temps à autre chose. Et nos enseignants ne sont pas souvent disponibles. De sorte qu'il ne nous a pas été possible de disposer avec eux d'un même temps afin de mettre au point quelque chose, un projet. Mais, le savoir être et certains savoirs dont nous disposons, nous essayons de les mettre au service de l'école dans le cadre de la démultiplication en faveur des collègues pour mieux les impliquer dans la gestion du collège.

M S : Les acquis de la formation, je les connais. J'arrive souvent à traduire certains en actes concrets sur le terrain ; d'autres, je n'arrive pas par manque de moyens. Je les connais bien, j'essaie de pratiquer mais par manque de moyens, on perd ces qualités. Car, ce qui est dit dans la formation est propre à toutes les écoles classiques dans des conditions humaines, matérielles et financières. Si on a appris, on entend, et quand vous entamez quelque chose alors que vous n'avez pas d'argent, vous êtes bloqué. A un moment donné, on est débordé soit parce que la situation à gérer manque de moyens et dans ces conditions la mise en œuvre de ses propres emplois du temps est compromise. Ce qui est regrettable, c'est que lorsque vous entamez une innovation, malgré d'amples explications, si vous n'y prenez garde, ça échoue.

Evidemment, ceci est propre à tout nouveau projet, les résistances au changement sont présentes et il faut les vaincre si l'on veut aller de l'avant.

M C : Nous éprouvons quand même quelques difficultés liées à l'exercice du métier. C'est entre autre l'éducation de ces jeunes. Notre établissement est situé en bordure de mer sans clôture et dans un quartier populaire. Ceci explique les difficultés que nous avons à canaliser les enfants. Les gens se fraient des chemins partout et jouent au foot-ball tout le temps à proximité de l'école. La plage est le lieu privilégié des dileurs et autres.

20. Pensez-vous avoir réussi à changer quelque chose dans la vie de votre établissement?

EI S : Oui

- **Quoi par exemple ?**

- **EI S :** Le complexe scolaire de Kipé était réputé pour sa violence depuis la rue jusque dans les classes. A présent, il y a eu un grand changement et toute cette violence appartient désormais au passé. Le changement que nous avons opéré a commencé d'abord par les enseignants qui ont été sensibilisés et formés à l'extinction de la violence par une culture de la paix. Je pense que ceci est une bonne chose.

M S : Je suis certain d'avoir fait quelque chose dans ce sens. J'ai réussi à cultiver le sentiment d'appartenance tant au niveau des élèves que celui du corps professoral ; autrement dit, j'ai fait un travail de fond sur l'image de l'école. Celle-ci a été ma première préoccupation, j'ai essayé de la vendre positivement et ça marche.

Les élèves de ce lycée n'étaient pas habitués à assainir, chacun venait avec un bout de quelque chose pour sa propre sécurité dans son sac. C'est sur le champ que le Proviseur nous montre des sachets de drogue qui lui ont été déposés par les élèves et les armes et couteaux ont disparu de l'école.

Deux années plus tôt, si vous veniez ici à pareil à pareil moment et s'il vous y arrive de rentrer, vous ne pouviez pas tenir sous l'effet de la fumée de la drogue. Vous inhaliez suffisamment. Là où il y a le cocotier que vous voyez dans la cour, cette place était réservée à un clan spécialisé dans la consommation et la vente de la drogue "les barons" et ils l'avaient baptisé « Tora Bora ».

Présentement, vous voyez, il n'y a personne. Je ne peux pas vous dire qu'ils ont cessé leur consommation, mais plus dans l'enceinte de l'établissement. Si quelqu'un s'y hasarde et qu'il soit pris, ce n'est pas la police ou la gendarmerie qui vont trancher ; ça se fait dans mon bureau et par

le comité de vigilance mis en place et le délinquant dira toute la vérité après une sensibilisation. Car, nous allons dire au jeune pourquoi il est à l'école et qu'est-ce que ses parents attendent de lui et qu'est-ce que la Guinée attend de lui. Après cette sensibilisation, l'élève nous signe un engagement. Ainsi, même s'il doit fumer après, en tout cas pas dans la cour de l'école. Et comme mon objectif est d'y mettre de l'ordre et de sécuriser les enfants, je veille au grain.

Mon équipe et moi avons réussi aujourd'hui au travers cette sensibilisation à faire comprendre aux élèves que l'école est comme un lieu de culte à l'image de la mosquée ou de l'église. C'est une chose sacrée qu'il faut respecter et entourer de tous les soins. Ce qui est intéressant, c'est que le message est passé, il a été compris.

Du côté des professeurs également, la confiance est rétablie entre eux et leurs élèves. La preuve, c'est que maintenant un professeur qui entre en classe pour son premier cours se présente et décline son identité alors qu'avant ceci ne se faisait pas par peur de représailles. Même entre professeurs la confiance était entamée.

A présent, j'ai une main franche tendue à tout le monde, collègues et élèves pour constituer une famille au sein de l'école. Dès l'instant où nous sommes conscients que tout ce qui est là nous appartient tous, le sentiment d'appartenance est en train de faire du chemin.

Après le sentiment d'appartenance, nous venons à l'esprit de solidarité. Actuellement, si à 18 heures, vous êtes ici, vous verrez un groupe de jeunes venir ramasser tous les papiers et autres ordures qui traînent dans la cour afin de rendre l'école propre pour le lendemain.

Lorsqu'un problème se pose dans la cour ou au portail, nous nous y rendons et nous essayons de nous faire comprendre pour calmer. Nous avons été témoin de la présence de photographes clandestins aux abords de l'école et le problème a été résolu devant nous à l'amiable. L'élève qui était à la base de cet incident est venu dans le bureau du proviseur, reconnaître sa faute et présenter ses excuses à la direction. Cette prise de conscience du tort qu'on fait à ses camarades et la manière de présenter les excuses, j'ai bien apprécié. C'est le meilleur chemin vers la pacification de l'école.

Un autre point positif, c'est que contrairement à plusieurs collègues, j'assure des cours. Sur ce plan, enseignants et élèves savent qu'ils ne peuvent pas me tromper au point de vue formation. J'assiste les élèves en difficulté dans certaines matières. Donc, les élèves disent partout que leur proviseur n'est pas un bureaucrate et s'il est là c'est pour aider les élèves puisqu'il enseigne.

Pour les amis du club, je partage avec eux les moyens dont nous disposons.

M C : Oui, nous faisons le maximum pour suivre nos élèves jusque dans les classes et éviter que ceux qui sont à la place ne viennent perturber ceux qui suivent les cours. Nous faisons le gendarme pour aider ceux qui veulent travailler.

Nous travaillons en partenariat avec l'APEAE qui a réellement contribué à ramener plusieurs enfants en classe.

Dans l'organisation des compositions, nous avons supprimé le principe d'arrêter les cours pour évaluer. Désormais, cours et compositions vont de pair et ceci est une nouveauté qui nous a permis d'avoir presque tous les enfants en classe.

21. Pouvez-vous nous faire voir votre planning d'activités ?

EI S : Non, je ne peux vous le montrer. Mais, c'est vrai que je fais un planning de mes activités mensuelles.

M S : Non.

Nous, on ne peut pas faire ça. Lorsque j'étais à Faranah, j'étais à peu près dans la même situation. J'avais mis au point une feuille d'activités et de conduite à la rentrée. Les activités étaient planifiées et les rôles répartis entre le chef d'établissement et ses adjoints.

Par contre, à Conakry, on est tout le temps stressé, débordé par le quotidien. Avec une école trouble en début d'année, on gère les rumeurs et nous prenons des dispositions pour éviter à notre école des grèves d'élèves ou d'enseignants.

Tout ceci pour vous dire qu'une planification rationnelle n'est pas facile. Ce n'est pas parce qu'on ne connaît pas ou qu'on est incapable, c'est parce que ce n'est pas facile. Nous gérons le quotidien.

22. Comment rédigez-vous vos correspondances administratives ?

EI S : Les courriers sont fonction de leur nature, des destinataires. Elles peuvent comporter des formules d'appel et de politesse à la fin.

M S : sans peine. Des fois j'associe les collègues. A mon arrivée ici, les gens ont voulu me « peser » c'est-à-dire savoir si je sais faire.

23. Quelles sont les tâches que vous confiez à votre adjoint ?

EI S : Je vous apprends que j'ai *deux (2) adjoints* en fonction de l'importance de l'effectif : *3337 élèves ; 98 enseignants dont 60% de contractuels.*

En réalité, il y a des attributions pour chaque poste. Généralement, ils ont chacun à leurs niveaux des tâches définies qu'ils accomplissent, particulièrement des tâches pédagogiques.

M S : Je leur confie beaucoup de choses : gestion financière et gestion du personnel. Comme vous le voyez, ils sont actuellement occupés à préparer les listes des candidats.

J'ai **2 censeurs : un** pour les classes de 12^e et Terminales et le **2^e** pour les 11^{ème} années. Les tâches sont réparties selon les postes. Le surveillant par exemple reçoit les APEAE. Je leur fais faire ce que je devrais faire.

24. Quels sont les domaines où le transfert semble possible ?

El S : Je pense que l'ensemble des savoirs qu'on a eu, on peut facilement les transférer.

M S : - Dans le domaine de la communication interne, le transfert est facile, dans le domaine de l'encadrement des dossiers à classer, c'est facile. Lorsque à l'issue d'une réunion, j'explique par exemple comment on arrête un registre d'appel, je croyais que c'est facile avec des universitaires. Mais c'était me tromper lourdement puisqu'ils ne l'ont pas appris. Il en va de même pour l'utilisation des coefficients dans le calcul des moyennes.

- Il est possible aussi d'organiser le transfert dans le domaine de la rédaction administrative. Je l'avais déjà appris avant de bénéficier de la formation de l'ISSEG. Il s'agit d'assurer la formation tous les jours. Mais faudrait-il que je dispose de temps et que je donne les explications à ceux qui sont disposés à apprendre. Dans ce transfert, je ne dis jamais que quelqu'un a mal fait et par la manière de rectifier, tu comprends tes erreurs et tu essaies d'être plus performant la prochaine fois. C'est ainsi que de nouvelles compétences sont acquises.

25. Quels sont les domaines où le transfert paraît difficile ?

M S : Par contre, dans la gestion des affaires sociales, le transfert est difficile. En matière de législation scolaire, il y a quelque peu de difficultés.

26. Selon vous, quels sont les obstacles au transfert ?

El S : Les entraves, parlant de mes adjoints, une a suivi la formation ; très souvent on en discute. Le second n'a pas suivi, mais il est tout le temps à nos côtés et à l'écoute. Les premiers bénéficiaires de ce transfert sont nos collaborateurs immédiats. Mais, pour le cas spécifique de mon établissement avec près de 67% de contractuels qui peuvent partir d'un moment à l'autre, ce n'est pas facile, puisque ces contractuels ne sont pas en train de se professionnaliser ; ils ne sont pas fixés, ils ne cherchent pas à être mieux performant au poste, ceci est un sérieux obstacle à la mise en place de quelque chose de durable.

27. Quelles solutions peut-on envisager pour faciliter le transfert de connaissances ?

EI S : J'estime que pour mieux faciliter ce transfert, il est intéressant d'avoir des adjoints disponibles qui voient en ce transfert une chose qui peut leur être utile. En fait, ils savent que c'est utile, mais il faut qu'ils sachent que c'est encore bien pour eux et qu'ils aient conscience qu'ils doivent évoluer dans ce secteur.

M S : Je crois que là il s'agit d'aider les chefs d'établissement à organiser des **cafés d'expérience** afin de partager les expériences accumulées dans la gestion des écoles. De cette manière, il y a possibilité de répertorier les principaux problèmes qui se posent et de voir quelles solutions appliquer en tenant compte des spécificités des écoles.

En plus, si des moyens sont mis à la disposition des chefs d'établissement, ils peuvent à leur tour préparer des fascicules sur des thèmes précis à l'intention de leurs enseignants dans le cadre de la démultiplication de la formation et de l'implication du personnel au transfert.

28. Pouvez-vous nous donner vos résultats du brevet ou du bac durant les trois dernières années ?

EI S : Ces trois dernières années, nous avons connu quand même des résultats appréciables au Brevet par rapport aux deux années d'avant. A comparer les résultats, nous disons qu'il y a eu une nette amélioration puisqu'en 2004 nous avons obtenu 57% d'admis.

M S : En 1998, j'ai eu 79% d'admis au Bac à Faranah et j'étais le 1^{er} de la Guinée ;

- En 2003, j'ai eu 69% au bac ; ces résultats étaient relativement élevés.
- En 2004, j'ai eu 52,51% avec 49,07% chez les filles. Au niveau du 2^{ème} bac, les jeunes ont mieux travaillé : 59,82% d'admis pour 56,27% de filles et au bac 1, le pourcentage était de 45,84% d'admis avec 43,82% de filles. Filles et garçons sont en compétition ; c'est cette émulation qui est en train de prendre le pas sur la violence. Nous voyons que les écarts entre les deux sexes ne font que se rapprocher.

L'écart que l'on peut constater entre les résultats de 2003 et ceux de 2004 est dû au fait qu'en 2003, pour des raisons d'ordre politique (année électorale), il y a eu repêchage.

29. Par rapport aux années passées, qu'est-ce qui a changé ?

30. Etes-vous content de ces résultats ? Pourquoi ?

EI S : Pour ces résultats, on est content. On aurait voulu mieux avec des élèves plus performants puisque j'ai l'impression qu'on repêche beaucoup.

M S : Toujours est-il que si en 2003, certains candidats ont bénéficié des largesses des dirigeants, il n'en a pas été pour l'an dernier. Mon lycée a enregistré le 1^{er} bachelier du pays de même que le 1^{er} lauréat. Tout ceci ne peut s'obtenir sans une cohésion, un esprit d'équipe et une volonté de réussir dans la discipline ; bref sans un environnement social favorable.

31. Quelles sont vos relations avec la DPE ? avec les autorités locales ?

EI S : Nous avons des relations de travail avec les autorités locales, des relations de partenariat avec l'APEAE et des relations hiérarchiques avec la DCE mais rarement avec la Commune. Bien que la Commune ne soit pas notre interlocutrice directe, nous entretenons de relations très étroites. Lorsque nous leur posons nos problèmes, ils les prennent en compte et ensemble nous débattons.

Quant à nos relations avec le quartier, nous invitons ses responsables à chaque fois qu'il y a un évènement à l'intérieur de l'établissement.

M S : Mes relations avec la DCE sont très bonnes. Avec les autorités locales, je dirai que c'est bon aussi. J'ai avec moi les chefs de quartier et de secteur, l'association des femmes, les conseillers des deux mosquées, les citoyens du quartier. C'est dire que l'école est réellement intégrée dans son environnement aujourd'hui.

32. Quel est le climat qui prévaut dans votre école ? (relations avec les enseignants, les élèves, l'autorité locale, les parents d'élèves).

EI S : Le climat est serein et les relations sont très bonnes sur tous les plans (horizontal et vertical).

33. Votre établissement est-il jumelé à un autre à travers le monde ?

EI S : Notre Collège n'est pas jumelé à un autre. Cependant les Clubs UNESCO viennent ici pour des activités de sensibilisation relatives au droit en général et aux droits des enfants en particulier. La prestation de ces clubs a été d'ailleurs particulière lors du passage du Directeur Général de l'UNESCO en 2003.

M S : Pour le moment, c'est non. Il fut jumelé à l'école française de Kipé. C'est que j'ai regretté dans ce jumelage, c'est la qualité du don de livres fait par l'école française à son homologue de Kipé. Ce sont des ouvrages désuets dont ils n'ont plus besoin et qui étaient prêts pour la destruction qu'ils nous offrent. Ce qui est rejeté ailleurs, c'est ce qu'on nous envoie. C'est

qui fait qu'à mon arrivée, je n'ai plus réactivé cet accord puisque je n'aime pas travailler de cette façon. J'aurais pu aller vers eux si ce qu'ils avaient envoyé était un peu acceptable. Mais comme c'est de l'orgueil pour nous tromper, je ne m'engage pas dans cette voie.

34. L'autorité (ministère, IRE/DPE) vous permet-elle d'innover dans votre école ? Si oui en faisant quoi ?

M S : Oui, en cherchant à créer un centre informatique. Dans cette activité, je suis libre de trouver mes partenaires. C'est dans cet esprit que j'ai signé un protocole avec West Engineering un pour l'implantation d'un centre informatique au lycée de Kipé. Ils avaient commencé à envoyer leur matériel quand je fus interpellé par le Département et Mr Béa Diallo pour me dire que ce dernier a offert gratuitement ce genre de service au Ministère de l'Education. A partir de ce moment, j'ai arrêté avec le premier au profit du second pour une meilleure couverture administrative.

35. Après tant d'années de gestion scolaire et de formation, quelles propositions pouvez-vous faire pour le développement professionnel des administrateurs scolaires ?

El S : Je pense que cette formation à distance doit être poursuivie et qu'une fois tous les deux ans, regrouper les apprenants de chaque région au niveau de la capitale pour échanger et discuter entre apprenants et entre apprenants et formateurs.

M S : Il faut toujours une formation continue pour éviter à l'école de souffrir et au chef d'établissement de se rechercher en permanence. Je souhaite aussi qu'on arrête de nommer dans le tas. Il serait intéressant que pour être chef d'établissement, qu'on postule, qu'on fasse une formation et un stage auprès d'un directeur titulaire pour comprendre la pratique du métier. Imaginez qu'on me fasse partir d'ici et qu'on nomme quelqu'un d'autre comme ça en ignorant mes adjoints qui ont bénéficié de formation et qui sont dans la pratique depuis des années, les résultats auxquels ils pourront aboutir. L'autorité doit cesser de nommer sur la base des oui dire ou selon son humeur ou la tête du client. Pour une gestion de qualité, une formation de qualité avant et pendant le service.

36. Selon vous, qu'est-ce qu'il faut faire au niveau des établissements pour participer à l'amélioration de l'ensemble du système éducatif ?

El S : Je crois qu'au niveau des écoles, si le travail est bien mené, si nous faisons la démultiplication de ce que nous avons appris, si nous suivons correctement nos collaborateurs

afin qu'ils fassent comme il se doit le travail à eux demandé tout en les mettant dans les conditions optimales de faire leur travail, le pari sera gagné.

MS : C'est un problème de moyens, mais quelquefois les gens refusent parce qu'on ne s'y met pas, donc une volonté.

Dans les établissements publics, il faut des moyens humains et matériels appropriés ainsi que des moyens financiers substantiels.

J'ai parlé tantôt de moyens humains compétents, qualifiés puisque dans un établissement si vous n'avez pas de bons enseignants, vous n'aurez jamais de la qualité. Dans ce lycée, j'ai pris la responsabilité sur moi de rendre au département tous les enseignants dont les prestations n'étaient pas satisfaisantes. Je les fais partir, je crée le besoin et je reviens à la charge devant l'autorité. Celui qui doit venir, je le fais subir un test, s'il réussit, il vient si non, au revoir.

S'agissant des moyens matériels, on a besoin de consommables et de fournitures diverses pour fonctionner de même qu'une unité informatique complète. Ce sont les enseignants qui devraient à l'heure demander leurs ordinateurs, pas la direction. Ceci devrait être fait depuis longtemps.

Nous ne devons plus soumettre nos textes même confidentiels à des prestataires de service pour la saisie et le tirage.

Enfin, en ce qui concerne les moyens financiers, tout grand établissement doit disposer de son budget de fonctionnement. Ceci est une condition pour réussir dans notre métier, si non c'est la léthargie.

37. Que dites-vous de l'Arrêté ministériel qui a écarté plusieurs chefs d'établissement en 2002 ?

El S : Oui, j'avoue que cet a surpris tout le monde. Des collègues très chevronnés ont été sévèrement sanctionnés. C'est vrai que des non bacheliers ont été retrouvés en classes de terminale et des non admis au brevet en 11^e année. Mais je crois que la sanction n'est pas proportionnelle aux fautes commises. Car, le plus souvent, cette catégorie d'élèves nous est envoyée lors des transferts avec des papiers en bonne et due forme. Les chefs d'établissement, il faut l'avouer, n'ont pas le temps de vérifier tout ça. Lorsqu'un élève passe son brevet à N'Zérékoré, il arrive avec son livret qui est bien rempli avec toutes les bonnes appréciations, quand l'autorité nous l'envoie, on ne peut que l'inscrire puisque son transfert est officiel.

Pour cet acte ministériel, nous avons été franchement déçu.

Quant à la prise en compte de notre formation dans le développement de carrière, nous pensons qu'elle finira par arriver un jour. C'est une question d'homme et de compréhension. Nous attendons.

M S : C'est dommage que des collègues se soient rendus coupables de tels actes. Mais je pense que la sanction a été très sévère.

Evaluation d'Octobre 2001

I. Organisation et déroulement

La prise de conscience que l'établissement est un espace de changement est récente. Depuis, le rôle des chefs d'établissement en est bouleversé. Malgré les difficultés de toutes sortes, ils assument leurs responsabilités et souhaitent être soutenus par tout le système éducatif.

Les chefs d'établissement interrogés se sont d'abord exprimés sur la façon dont ils envisagent leurs propres rôles : animateurs de l'ensemble de la communauté éducative, ils usent plus de la persuasion que de l'autorité pour faire avancer de façon volontariste leur politique d'établissement.

Mais ils s'identifient aussi à l'établissement qu'ils dirigent et expriment leurs difficultés.

Pour une meilleure compréhension de leurs réactions face à la formation, nous leur avons adressé un questionnaire que certains ont bien voulu répondre ;

A l'échelle nationale, chefs d'établissement et adjoints sont plus de six cents (600). Un établissement secondaire est dirigé au minimum par deux personnes : le chef d'établissement et son adjoint. En fonction de la taille, ce nombre peut passer à trois, le titulaire et deux adjoints.

Ce questionnaire a été transmis par les formateurs du DFPAGE lors des missions de suivi dans les régions de Boké, Conakry, Labé, Kankan et Kindia. Les régions de Mamou, Faranah et N'Zérékoré sont actuellement inaccessibles en raison des incursions rebelles en provenance du Libéria et de Sierra Léone. Notre souhait était de toucher toutes les régions, malheureusement.

Cependant, sur 150 questionnaires envoyés, 104 nous sont revenus, soit 69,34%. Les questions sont tantôt ouvertes, tantôt fermées avec des réponses oui ou non par moment ou alors des questions semi-ouvertes avec une échelle de réponse oui, mais... ; non, mais....Elles vont de l'identification des chefs d'établissement à l'évaluation de la formation en passant par le mode d'accès au poste ou l'ancienneté, etc.

1. Le niveau de formation

Ces chefs d'établissement sont tous des enseignants. Certains parmi eux sont sortis des écoles professionnelles comme les écoles normales d'instituteurs (ENI) ou les écoles normales primaires (ENP). C'est le cas de plusieurs principaux de collège.

- *Comment ont-ils accédé aux collèges alors qu'ils ont été formés pour servir à l'élémentaire ?*

Pour combler un manque d'enseignants notamment en mathématiques et en français dans les collèges, l'Etat a fait appel aux meilleurs instituteurs sortis des ENI et spécialisés dans ces filières pour y servir. Certains étaient déjà sollicités avec l'accord des chefs d'établissement et de l'autorité et y avaient fait leurs preuves. Pour pouvoir les garder, les autorités de l'éducation leur ont proposé un programme de perfectionnement professionnel d'une année scolaire qui était pour ces instituteurs une année sabbatique. Ils ont reçu ladite formation et à l'issue des évaluations de fin d'année, ils ont changé de statut pour appartenir désormais à la catégorie des professeurs de collège.

C'est aussi parmi les instituteurs que sont recrutés par voie de concours ceux qui seront formés à l'ISSEG pour devenir des conseillers pédagogiques. Ces conseillers servent à l'élémentaire dans les écoles d'application des écoles normales d'instituteurs ou alors ils sont directement affectés dans ces écoles normales à leur sortie de l'ISSEG.

Cependant, tous les principaux des collèges ne sont pas que des instituteurs. Certains sont des universitaires.

Par contre, tous les lycées sont dirigés par des universitaires qui appartiennent à la catégorie des professeurs de lycée ou alors par des ingénieurs qui ont été orientés à l'éducation.

Notons, ici aussi, que c'est parmi ces universitaires que l'ISSEG recrute par voie de concours les futurs animateurs pédagogiques de l'enseignement secondaire (APES).

Ces professeurs de lycée sont des sortants des universités guinéennes (de Conakry, de Kankan, ou alors des Instituts ou Ecole Normale Supérieurs) ou bien des universités étrangères.

- Sur les 104 répondants, 73 sont sortis des universités, soit 70,20% ;
- 28, soit 26,92% sont sortis des écoles professionnelles (ENP et ENI) ;
- 3, soit 2,88% sont sortis au niveau DEUG, c'est-à-dire au niveau du 1^{er} cycle universitaire.

Nous devons préciser que tous les professeurs de lycées sont des universitaires et que c'est parmi les professeurs de collège que se trouvent les sortants des écoles professionnelles.

De nos jours, les écoles normales primaires sont dissoutes au profit des écoles normales d'instituteurs (ENI) qui sont au nombre de 7 à l'échelle nationale. Ce sont ces ENI qui ont été impliquées dans le projet de formation initiale des maîtres en Guinée (FIMG), un projet financé par la Banque Mondiale et piloté par le programme Education pour tous (PEPT).

L'accès dans les ENI est réservé aux bacheliers titulaires de la première partie pour les filles, aux 2, pour les garçons et par voie de concours pour tous en raison du nombre places assez limité. Mais cette sélection est une simple formalité lorsqu'on regarde les prestations de ces jeunes maîtres dans les classes, l'on se demande comment ils en sont arrivés là puisqu'ils n'ont pas le niveau ; ce qui fait que la qualité de leurs prestations est vraiment médiocre.

S'agissant de la formation continue, les chefs d'établissement affirment dans leur majorité n'avoir bénéficié que de formation à caractère pédagogique mais pas en administration scolaire. En général, la formation continue reçue relevait beaucoup plus de la didactique des disciplines. Ces formations ponctuelles d'une durée de 2 à 3 jours étaient souvent organisées par l'institut pédagogique national, actuel INRAP. Elles sont organisées au niveau des centres de formation continue (CFC) de leurs localités. C'est pour des rares cas que des déplacements vers Conakry avaient lieu.

Cependant, certains déclarent avoir bénéficié entre 1993 et 1994 de deux stages d'une semaine chacun pendant les grandes vacances en administration scolaire. Cette formation était pilotée par la direction nationale de l'enseignement secondaire général.

En abordant ce sujet, nous avons constaté une indifférence de certains chefs d'établissement puisqu'ils éprouvent un mépris pour ce genre de formation. « Ils connaissent et pour réussir, ils n'ont besoin que d'un appui matériel ». Ils sont nombreux à penser ainsi (19, soit 18,26%). Ils peuvent être un danger pour les autres chefs d'établissement qui apprécient la formation et aussi nocifs pour les formateurs. Donc, il serait loisible d'user de toutes les stratégies pour les ramener à la raison. Parmi ces 19, nous avons 10 professeurs de lycée et 9 professeurs de collège.

Nous constatons que tous les chefs d'établissement n'ont pas bénéficié de la formation en administration scolaire. Les raisons en sont multiples (absences aux regroupement de 93 et 94 pour non nomination, refus de se faire inscrire à l'ISSEG, affectation, nomination à la fin du plan de formation ou alors abandon délibéré).

Des nouveaux chefs d'établissement (8) ont été nommés en 2000 et n'ont pu bénéficier de cette formation. Lors des prochaines formations, ils seront pris en compte.

Cependant, nous n'avons pas eu que des réponses négatives ou mitigées. Il y en a de positives et les scores sont les suivants :

- 64 chefs d'établissement, soit 61,53% affirment avoir suivi l'intégralité de la formation en administration scolaire assurée par l'ISSEG. Parmi eux, 2 n'ont bénéficié que partiellement de la formation c'est-à-dire à partir de 1999;
- 40 répondants, soit 38,46% déclarent pour leur part n'avoir suivi que les séminaires de 93 et 94.

Que constatons-nous ? C'est que nombreux sont les chefs d'établissement qui ont suivi des séminaires de courte durée dans leur carrière. Malheureusement, la fréquence de ces formations est très irrégulière. Ce qui fait penser à des activités ponctuelles qui ne figurent pas dans un planning général du développement des ressources humaines.

Nous pouvons citer cet exemple pour illustrer : une formation a eu lieu en 1974 selon certains chefs d'établissement. Elle a été suivie d'une deuxième en 1984 et d'une troisième en 1992. La moyenne entre deux séances est de 9 ans. Ce qui est contraire aux normes universelles en matière de formation professionnelle continue des cadres en activité.

Or, la formation professionnelle continue est un dispositif permettant l'acquisition, l'actualisation ou le perfectionnement des connaissances, autrement dit, la familiarisation avec de nouveaux comportements.

Cette formation est suivie dans le souci d'avoir une nouvelle qualification, ou de bénéficier d'une nouvelle promotion, ou bien d'une reconversion professionnelle ou alors d'une évolution personnelle. C'est une formation qui est toujours orientée vers la carrière ou vers la fonction.

Quelles que soient les formes et les particularités, toutes les formations ont un trait commun : leur efficacité et leur pertinence sont liées à la manière dont auront été traités et résolus les problèmes qui se posent.

Parmi les 104 chefs d'établissement qui ont répondu à notre questionnaire, il y a seulement deux (2) femmes, soit 0,96% des participants. Ceci explique la disparité qu'il y a entre homme et femme pour accéder à un poste de responsabilité.

2. L'appartenance au corps administratif

Nous avons dit que les chefs d'établissement sont, dans leur majorité, des enseignants appartenant soit, au corps des professeurs de collège, soit au corps des professeurs de lycée. Pour notre cas de figure, nous avons une exception, c'est-à-dire des chefs d'établissement qui appartiennent au corps des ingénieurs. Ces ingénieurs sont pour la plupart des ingénieurs agronomes qui ont été affectés à l'éducation pour enseigner dans les facultés d'agronomie. Avec l'extinction de ces dernières en 1984, ces ingénieurs ne sont plus retournés à leur département de tutelle, le ministère de l'agriculture.

Récemment, le ministère de l'Education a exigé que ces ingénieurs soient reprofilés à l'ISSEG pour apprendre la didactique et la pédagogie. Ce programme de formation était obligatoire et les ingénieurs se sont spécialisés à nouveau dans les disciplines de leur choix comme les maths, la géographie, le français ou la physique etc...

La durée de la formation était de trois (3) ans. Mais, les intéressés bénéficiaient de tous les avantages financiers (salaires, primes, indemnités) liés à leurs fonctions. En plus, ils percevaient à l'ISSEG, une indemnité mensuelle de transport puisqu'ils vivaient à l'internat. Par contre, tous ceux qui ne se sont pas soumis à ce programme qui a duré des années, le temps de former trois cohortes, ont été radiés de la fonction publique.

Alors, les occurrences de réponse se présentent de la façon suivante selon le tableau.

Tableau n° 1 : Appartenance au corps administratif

Corps	Nombre	Pourcentage
Corps des Professeurs de Collège	27	25,96%
Corps des Professeurs de Lycée	72	69,24%
Corps des animateurs Pédagogiques	2	1,92%
Corps des Ingénieurs	3	2,88%
Total	104	100,00

Au regard de ce tableau, nous constatons l'importance numérique (2,6 fois plus nombreux) des professeurs de lycée par rapport aux professeurs de collège. Les professeurs de collège occupent le second rang, ensuite viennent les ingénieurs avant les animateurs pédagogiques.

A ce niveau, il convient d'apporter une précision de taille à savoir que c'est parmi les professeurs de lycée que sont recrutés par voie de concours les futurs animateurs pédagogiques. Ceci revient à dire que, tout animateur pédagogique est d'abord un professeur de lycée.

Notons que parmi les professeurs de collèges, nous avons deux catégories d'instituteurs : ceux sortis des écoles normales primaires (ENP) et ceux sortis des écoles normales d'instituteurs (ENI). A la fonction publique, ils n'appartiennent pas à la même hiérarchie. L'instituteur sorti de l'ENI est mieux gradé et peut prétendre donner un cours dans un collège tandis celui sorti de l'ENP sait qu'il est destiné entièrement à l'élémentaire. Sa

seule chance de s'en sortir est de passer par les examens probatoires pour devenir instituteur ordinaire du même grade que celui sorti de l'ENI.

Parmi ces 27 instituteurs en charge des collèges, 3 ont réussi à ces examens et changent de hiérarchie pour être dans la même hiérarchie que les professeurs de lycée, la Hiérarchie A.

Dans la section suivante, nous vous donnerons d'amples informations sur la hiérarchie dans la fonction publique en Guinée.

3. La hiérarchie dans la fonction publique

Tout fonctionnaire de l'Etat guinéen appartient à un corps. Il est ensuite enregistré dans une grille salariale faite de grades et d'échelons. La hiérarchie correspond à la position occupée dans cette grille qui est matérialisée par un point d'indice qui correspond à son salaire de base.

Avant 1985, année de la réforme, les travailleurs guinéens en fonction de leur qualification, pouvaient appartenir à l'une des hiérarchies suivantes : A, B, C et D.

Les hiérarchies A et B étaient réservées aux universitaires (notons que la hiérarchie A s'obtenait à titre exceptionnel par décret du président de la République) ; la hiérarchie C aux cadres moyens sortis des écoles professionnelles de type A comme les écoles normales d'instituteurs (ENI) et la hiérarchie C aux cadres moyens sortis des écoles professionnelles de type B comme les écoles normales primaires (ENP).

Retenons que ces notions de cadres moyens et supérieurs sont principalement liées au statut de l'école de sortie (enseignement supérieur ou professionnel). Du reste, tout autre forme de passage d'une hiérarchie à une autre était en principe lié aux examens professionnels probatoires organisés par le ministère de la fonction publique et du travail.

En 1985, avec la mise en place d'un ministère de la réforme administrative et de la fonction publique, les nouvelles réformes ont retenu deux types de hiérarchies : A et B.

Dorénavant, la hiérarchie A est réservée à tout universitaire ayant réussi aux évaluations (soutenance du mémoire de maîtrise, examen de sortie,...) et la hiérarchie B pour le reste.

Les cursus scolaires et universitaires ont été adaptés à cette grille. On sait désormais à quelle hiérarchie appartient un élève qui sort d'une école professionnelle ou d'une université.

A cet effet, nos 104 répondants sont répartis de la manière suivante selon le tableau.

Tableau n° 2 : répartition selon la hiérarchie

Corps	Nombre	Pourcentage
Hiérarchie A	81	77,88%

Hierarchie B	23	22,12%
Total	104	100,00%

4. Age des Chefs d'établissement

D'une manière générale, l'âge des chefs d'établissement est compris entre 30 et 65 ans. Sur les 104 qui ont répondu à nos questions, leurs âges sont répartis ainsi qu'il suit :

- 2 chefs d'établissement sont âgés de 30 ans ; soit 1,92%
- 3 chefs d'établissement sont âgés de 35 ans ; soit 2,88%
- 22 chefs d'établissement sont âgés de 40 ans ; soit 21,16%
- 44 chefs d'établissement sont âgés de 45 ans ; soit 42,31%
- 25 chefs d'établissement sont âgés de 50 ans ; soit 24,04%
- 8 chefs d'établissement sont âgés de 55 ans ; soit 7,69%.

Ce qui est surprenant, c'est le fait que les chefs d'établissement âgés de 55 ans représentent presque le double de ceux dont l'âge est compris entre 30 et 35 ans.

Ceci n'est-il pas un signal du vieillissement des chefs d'établissement afin de prendre les mesures nécessaires pour prévenir les départs à la retraite ?

Nous constatons également que l'âge de la grande majorité (66 personnes) est compris entre 40 et 49 ans. En tenant compte de l'âge limite pour un départ à la retraite à l'enseignement pré universitaire (65 ans), l'on se dit qu'ils ont de beaux jours encore devant eux.

Il serait plus intéressant que chacune des personnes interrogées donne son âge exact, réel. Mais ceci paraît difficile puisque l'état civil n'a été généralisé en Guinée qu'à partir de 1959. C'est ce qui explique que plusieurs personnes ne disposent pas d'un acte de naissance mais plutôt d'un jugement supplétif où il est noté qu'ils sont nés vers....

5. Ancienneté dans la fonction

Elle signifie le nombre d'années passées à la tête d'un établissement en tant que principal ou proviseur.

100 chefs d'établissement sur 104 soit, 96,15% ont répondu avec précision et 4 chefs d'établissement soit, 3,85% se sont abstenus. En lisant les réponses, nous avons constaté que cette ancienneté varie entre 1 an et 32 ans. Les plus anciens chefs d'établissement ont fait les 30 ans tandis que les derniers promus ont à peine 1 an.

Pour plus de précision, les occurrences de réponses sont les suivantes conformément au tableau.

Tableau n° 3 : Ancienneté au poste de chef d'établissement

Année de Nominat	Nbre d'ans au poste	Effectif	%		Année de Nomination	Nbre d'ans au poste	Effectif	%
1969	32 ans	1	1%		1988	13 ans	5	5%
1974	27 ans	4	4%		1989	12 ans	2	2%
1975	26 ans	1	1%		1990	11 ans	1	1%
1977	24 ans	1	1%		1991	10 ans	5	5%
1980	21 ans	3	3%		1992	7 ans	4	4%
1981	20 ans	1	1%		1995	6 ans	4	4%
1982	19 ans	1	1%		1996	5 ans	7	7%
1983	18 ans	2	2%		1997	4 ans	4	4%
1984	17 ans	4	4%		1998	3 ans	16	16%
1985	16 ans	3	3%		1999	2 ans	11	11%
1986	15 ans	1	1%		2000	1 an	7	7%
1987	14 ans	6	6%		2001		2	2%
					Totaux		100	100%

A la lecture du tableau, nous voyons que les chefs d'établissement totalisant 3 années d'ancienneté sont les plus nombreux (16) et il s'ont directement suivis par ceux qui ont 2ans, au nombre de (11). Viennent à égalité ceux qui ont 1an et 5 ans d'ancienneté (7) de part et d'autre. L'effectif de ceux qui ont 14 ans dans la fonction est aussi important (6).

La question que nous nous posons est de savoir si l'ancienneté au poste est en rapport avec l'âge du chef d'établissement. Au cours de nos observations de 2005, nous avons pu constaté que l'ancienneté dans la fonction ne dépend pas de l'âge de l'intéressé. Nous avons vu des chefs d'établissement relativement jeunes puisque âgés d'une quarantaine d'années et qui sont à ce poste depuis plus de dix ans. Par contre, il y en a de plus âgés qui ont été nommés bien après et qui n'ont pratiquement que 5 ou 6 ans d'expérience de chef d'établissement alors qu'ils sont âgés d'au moins 54 ans. Un enseignant peut être âgé de 60 ans et ne bénéficier de cette promotion qu'à 56 ans par exemple, alors qu'un jeune fraîchement sorti de l'université peut être nommé à 30 ans et y passer toute sa carrière. En attendant que l'âge du postulant soit déterminé dans le profil du futur candidat au poste de chef d'établissement, le rapport âge/ancienneté dans la fonction n'a pas sa place surtout à l'heure des nominations partisans. C'est pourquoi, nous disons que l'ancienneté dans la fonction est liée à l'année de nomination plus tôt qu'à l'âge du promu. Par conséquent, les plus anciens à 'éducation ne sont pas forcément les anciens chefs d'établissement.

Notre constat est que les chefs d'établissement qui ont plus de 20 ans d'ancienneté au poste sont pour la plupart des sortants de l'Ecole Normale Supérieure de Dabadou à kankan. Ils sont communément appelés les "Dabadins". C'est parmi eux également que l'on retrouve la plupart des Inspecteurs et Directeurs régionaux de l'Education (IRE/DPE).

Nous avons aussi essayé de voir aussi combien d'années se sont écoulées entre la sortie d'un enseignant et sa nomination comme chef d'établissement.

Dans l'ensemble, nous n'avons constaté que 2 cas où seulement 1 année après la sortie, les intéressés ont été promus si non le minimum est de 2 ans. Nous avons même vu des cas extrêmes où c'est seulement au terme de 15 années de bons et loyaux services que les récipiendaires ont droit à la promotion. 4 chefs d'établissement ont même fait 20 ans et plus avant d'être nommés. En dehors de ces deux cas exceptionnels, les enseignants font un minimum de 5 ans en situation de classe avant de se voir confié une responsabilité comme adjoint ou conseiller. Peut-être qu'on se dit qu'il lui faut une certaine expérience ? Rien n'est moins sûr. En tout cas, la moyenne entre l'année de sortie et celle de nomination est de 19,28 ans.

Tableau n° 4 : tableau comparatif des écarts

Effectif	Année de sortie	Année de nomination	Nombre d'années entre la sortie et la nomination	Age des chefs d'établissement	Ancienneté au poste
1	1976	1999	23 ans	47 ans	1 an
1	1976	1997	21 ans	42 ans	3 ans
1	1983	1998	15 ans	42 ans	2 ans
1	1975	1999	24 ans	46 ans	1 an
1	1976	1996	20 ans	46 ans	4 ans
1	1976	1995	19 ans	48 ans	5 ans
1	1972	1985	13 ans	44 ans	15 ans

Une remarque de taille : deux jeunes peuvent avoir le même âge physique : l'un passe par une école professionnelle et rentre dans la production après 3 ans dans une ENI tandis que le second continue jusqu'à l'université avant de commencer à enseigner. C'est quelquefois ce qui peut entraîner des différences dans les années de sortie alors qu'ils ont le même âge.

6. Comment accède t-on au poste ?

Pour accéder à un poste de chef d'établissement, il n'y a aucun dossier à fournir puisque le profil du poste et celui du candidat n'existent pas. Il n'y a pas de concours à passer. On est nommé en fonction de son dévouement et selon l'humeur du chef.

Pour en savoir plus, nous avons demandé aux chefs d'établissement s'ils avaient accédé au poste par choix ou par nomination. Le choix signifiant que le candidat a préparé un dossier qu'il a déposé auprès de l'autorité, autrement dit, puisqu'il aime le métier, il a suivi une procédure pour accéder au poste. Par contre, la nomination hasardeuse ou partisane se fait sans préalables.

En réponse à la question adressée aux chefs d'établissement, ils ont répondu 124 fois, soit 119,23% puisqu'on a eu à 2 types de réponses :

- 25 répondants, soit 20,17% ont dit qu'ils ont accédé au poste par choix ;
- 99 répondants, soit 79,83% affirment avoir accédé au poste par simple nomination.

Même si certains affirment avoir démarché avant d'être promu, c'est que la grande majorité a bénéficié des nominations fantaisistes.

Ces nominations partisans sont déplorables pour l'avenir du système éducatif car le promu n'est pas préparé à exercer la fonction. Il est inquiétant qu'il ne soit beaucoup plus préoccupé à satisfaire celui qui l'a placé à ce poste plutôt que de s'occuper de l'avenir d'une jeunesse encore fragile et qui peut dévier à tout moment. C'est dire que de telles nominations font des promus des dépendants de ceux qui les ont recommandés et aidés. Il ne leur faut pas assez de temps pour comprendre quel comportement on attend d'eux. Par conséquent, ceux qui les ont parrainés peuvent ainsi continuer à exercer par ce biais une influence négative sur les destinées de l'école. Alors que le climat scolaire tient aux attentes, aux comportements et aux valeurs en fonction desquelles les enseignants jugent leurs chefs d'établissement.

Les chefs d'établissements, pour leur part, ont fait les propositions suivantes pour accéder au poste.

- 49 chefs d'établissement, soit 39,83% ont exprimé le vœu que les futurs administrateurs scolaires fassent une formation diplômante spécialisée avant d'accéder au poste. Ceci prouve qu'ils ont conscience qu'on ne peut pas améliorer le système sans former les ressources humaines.
- 16 parmi eux, soit 13% sont favorables à une nomination sur la base de la confiance ;
- 16 autres ont souhaité qu'on accède au poste par la compétence et l'efficacité ;
- 13 soit 10,56% choisissent le mérite et la confiance ;
- 12, soit 9,75% ont une préférence pour le concours ;
- 7, soit 5,69% sont favorables au privilège de l'expérience ;

- 5, soit 4,06% optent pour l'évolution classique ;
- 4, soit 3,25% préfèrent que le choix soit privilégié ;
- 1, soit 0,81% souhaite qu'on y accède par une inscription sur une liste d'aptitudes.

7. La fonction exercée auparavant

Tous les chefs d'établissement qui ont répondu ont affirmé être au service de l'éducation nationale avant la promotion. Nous avons obtenu les scores ci-après :

Tableau n° 5: Fonction exercée auparavant

Corps	Nombre	%	
Censeurs	23	22,11%	
Directeur des Etudes	22	21,15%	
Conseiller à l'orientation	10	9,61%	
Surveillant général	3	2,88%	
Animateurs Pédagogiques du Secondaire (APES)	2	1,92%	
Délégué Pédagogique S/Préfectoral (DPSP)	2	1,92%	
Chef de Section Enseignement Secondaire	1	0,96%	
Animateur Formation Continue	2	1,92%	
Chargé de cours	36	34,61%	
Assistant gestionnaire de Personnel	1	0,96%	
Chef de Section Statistiques et Planification	1	0,06%	
Directeur d'une école élémentaire	1	0,96%	
Totaux	104	100,00%	

Il ressort de ce tableau que même si de nombreux adjoints bénéficient d'une promotion, c'est que l'effectif le plus important se retrouve au niveau des chargés de cours environ 35% des promus. Ceci est très grave puisque le bon pédagogue n'est pas toujours le bon chef d'établissement. Il serait loisible de mettre à présent un terme à des telles pratiques pour si peu qu'on soit soucieux de la qualification du système éducatif guinéen.

Ces enseignants en situation de classe qui viennent d'être nommés ainsi ne sont pas du tout préparés à gérer un établissement. Ils viendront tâtonner pendant un bon moment avant de se transformer en routinier.

La meilleure manière de sortir de cette tourmente est de mettre en place une formation initiale en vue de créer un vivier d'administrateurs scolaires et de développer la formation continue.

8. L'ancienneté à l'Education

Il s'agit ici de l'ancienneté au sein du système éducatif, autrement dit le nombre d'années passées à l'Education Nationale. Dans l'ensemble, nous avons une ancienneté qui varie de 7 à 41 ans. Autrement dit, que le plus jeune enseignant à l'éducation a 7 ans tandis que le plus

vieux a 41 ans. Cet écart est très important. En général, nous voyons que les effectifs des enseignants qui ont plus de 20 ans d'ancienneté sont plus importants que ceux qui en ont moins.

En pensant à l'âge fixé pour un départ à la retraite qui est de 65 ans, l'on se dit qu'un enseignant qui totalise plus de 20 ans d'enseignement est âgé au moins de 50 ans en supposant qu'il a commencé à enseigner à 28 ans et qu'il n'a jamais doublé une classe. Il est alors temps de penser dès maintenant à préparer la relève en recrutant massivement de nouveaux enseignants car, la population actuelle commence à vieillir. Or, une fois que les enseignants accumulent un certain nombre d'années, ils feront tout pour trouver une occupation dans l'administration du système (bibliothécaire, archiviste, conseiller à l'orientation, etc) plutôt que de rester en situation de classe. Souvent, ils aiment dire : « *nous avons beaucoup fait pour le système. On ne peut plus être avec nos enfants dans les mêmes classes pour enseigner* ». C'est vrai que la différence d'âge est très grande, certains ont dans ces classes leurs petits fils. Il faut reconnaître aussi que les méthodes pédagogiques ont beaucoup évolué. S'ils ne sont pas soumis à un perfectionnement professionnel dans le cadre d'une formation continue, il va sans dire que leurs approches sont pour la plupart dépassées. Ce sont entre autre quelques raisons qui les amènent à tout faire pour quitter l'enseignement actif.

Tableau n° 5 : Ancienneté à l'Education Nationale

Année de Sortie	Nbre d'années	Effectif	%		Année de Sortie	Nbre d'années	Effectif	%
1960	41 ans	1	0,96%		1982	19 ans	7	6,72%
1964	37 ans	4	3,84%		1983	18 ans	6	5,76%
1965	36 ans	6	5,76%		1984	17 ans	8	7,68%
1966	35 ans	3	2,88%		1985	16 ans	2	1,92%
1968	33 ans	1	0,96%		1986	15 ans	1	0,96%
1970	31 ans	2	1,92%		1988	13 ans	1	0,96%
1971	30 ans	2	1,92%		1989	12 ans	1	0,96%
1972	29 ans	6	5,76%		1990	11 ans	1	0,96%
1973	28 ans	2	1,92%		1991	10 ans	1	0,96%
1976	27 ans	9	8,64%		1993	8 ans	2	1,92%
1977	24 ans	16	15,36%		1994	7 ans	1	0,96%
1978	23 ans	4	3,84%		Totaux			
1979	22 ans	7	6,72%					
1980	21 ans	3	2,88%					

1981	20 ans	2	1,92%				
------	--------	---	-------	--	--	--	--

9. L'évaluation

Avant d'aborder les difficultés rencontrées par les chefs d'établissement dans l'exercice de leurs fonctions, nous leur avons demandé s'ils constataient des dysfonctionnements à l'intérieur de leur propre établissement. Nous avons recueilli 95 réponses et 9 abstentions.

- 31 chefs d'établissement disent le constater dans la gestion de la discipline avec les grands groupes ; la compréhension, l'interprétation et l'application des textes par les adjoints. A ceux-ci s'ajoute le manque de personnel qualifié qui les contrarie plus ou moins, des postes non pourvus et beaucoup de peine dans la gestion des contractuels.
- 64 chefs d'établissement ont déclaré ne rien constater à l'intérieur de leur école.
- **Les difficultés**

La quasi-totalité des chefs d'établissement ont affirmé qu'ils rencontraient des difficultés dans le cadre de leurs activités. Ici aussi, nous avons obtenu 95 réponses dont 94 disant Oui et 1 disant Non. Ces difficultés ont été rangées selon quatre catégories : structurel, relationnel, matériel et humain.

- a) Pour les difficultés d'ordre structurel, 18 chefs d'établissement, soit 8,83% déclarent les subir par le fait d'un manque d'adjoint ou d'une non prise en compte des requêtes,...
- b) Pour les difficultés d'ordre relationnel, 27 répondants, soit 13,24% déclarent les constater. Ils évoquent l'absence totale de cadre de concertation en pairs (relation horizontale), la non circulation de l'information (rétention) ou le non respect des engagements pris,...
- c) Pour les difficultés d'ordre matériel, 88 chefs d'établissement, soit 43,13% déclarent se débrouiller pour gérer le quotidien. Ils ont évoqué entre autre, l'insuffisance et souvent, l'inadaptation des infrastructures ou alors le manque de fournitures et de matériels didactiques.
- d) Pour les difficultés d'ordre humain, 71 répondants, soit 34,80% se plaignent du manque cruel d'enseignants et du manque de qualification de certains (contractuels pour la plupart).

Pour vaincre ces difficultés, les chefs d'établissement ont préconisé des solutions d'amélioration qui passent nécessairement par la formation.

Nous comprenons que tous les chefs d'établissement ont des sérieuses difficultés et que parmi toutes, ce sont les difficultés matérielles qui l'emportent. Dans l'ordre, suivent les difficultés de ressources humaines, les difficultés relationnelles et les difficultés structurelles.

La première solution préconisée est la formation, notamment la formation en administration scolaire pour l'ensemble des cadres impliqués dans la gestion du système depuis les structures déconcentrées jusqu'au niveau central, au cabinet.

Si l'unanimité s'est dégagée pour une formation en vue de vaincre les difficultés et améliorer le fonctionnement du système éducatif, cela signifie que la formation assurée par l'ISSEG a eu des retombées positives au plan psychologique. C'est dire que la place réservée à la formation est importante dans l'esprit des chefs d'établissement.

Des chefs d'établissement se sont confiés à nous et ont affirmé que pour bien servir ou défendre une cause, il faut d'abord l'aimer. Ceci est peut être la manière de nous exprimer toute la fierté qu'ils éprouvent en exerçant cette fonction.

Une dame nous a dit qu'elle est d'autant fière qu'elle est universitaire et qu'elle exerce les mêmes fonctions que les hommes. Un autre chef d'établissement a déclaré : « je suis fier puisque cette fonction exige plus de responsabilité et développe des relations sous tous azimuts avec l'ensemble des partenaires de l'école et avec les autorités ».

Que pouvons-nous retenir ?

- 1) C'est que la plupart des chefs d'établissement sont des universitaires et sont presque tous des enseignants de formation. Les ingénieurs qui ne l'étaient pas, le sont devenus de fait. Avant d'accéder à ce poste, ils étaient tous au service de l'éducation dans un établissement comme chargé de cours ou bien comme adjoints. Rares sont ceux qui étaient responsables de sections dans les directions préfectorales ou communales de l'éducation.
- 2) L'âge moyen des chefs d'établissement est compris entre 40 et 49 ans. Ce qui signifie qu'en investissant dans leur formation, l'Etat ne perd rien puisqu'ils ont plusieurs années devant eux avant d'aller à la retraite à 65 ans selon les textes. Mais, dans les faits, ils peuvent rester à l'éducation aussi longtemps qu'ils pourront être utiles au système.
- 3) La plupart de ces chefs d'établissement en activités ont bénéficié présentement d'un programme de formation si minime soit-il. Mais celui qui a eu le plus de mérite, est celui assuré par l'ISSEG. C'est ce qui fait que les chefs d'établissement dans leur majorité souhaitent sa continuation et aussi la mise en place d'une formation initiale

diplômante par voie de concours en vue de la mise en place d'un vivier d'administrateurs scolaires.

- 4) Les chefs d'établissement dans leur majorité soutiennent la formation continue en administration scolaire tout en privilégiant la formation à distance qui a le double avantage de leur permettre d'apprendre tout en restant sur place, c'est-à-dire au poste et en famille et surtout à moindre coût.
- 5) Cette formation a suscité un engouement au niveau de l'ensemble des encadreurs du système dans les structures déconcentrées. Les supports des cours faisaient l'objet d'une convoitise si bien que les bénéficiaires les gardaient jalousement. On peut croire que l'une des raisons de cet engouement est la promesse de la valorisation de la formation par sa prise en compte dans le développement de carrière. L'autre raison peut être le fait que la complexité croissante de l'acte professionnel exige à présent des savoir-faire qui échappent en partie aux référentiels classiques de la formation initiale disciplinaire.

Or, la reconnaissance sociale des compétences par les acteurs de la vie professionnelle, qui se joue à travers la qualification, est encore fortement liée au diplôme. Ils sont donc presque certains, à travers les attestations de réussite qui leur ont été délivrées, de voir naître un jour, un corps, celui des administrateurs scolaires. C'est cet esprit d'espoir qui prévaut aujourd'hui.

Cette formation répond à une nécessité sociale, certes. Mais, pour ses bénéficiaires, elle est à la fois en rapport avec l'activité professionnelle et l'épanouissement personnel.

Nous pensons que face aux nombreuses attentes des familles et de la société vis-à-vis de l'école en regard aux différents changements en cours, la mise en place de dispositifs de formation initiale et continue et leur suivi deviennent des paramètres incontournables si l'on veut apporter des améliorations au niveau du système éducatif confronté à un contexte économique et social en perpétuel changement.

TABLE DES MATIERES

Résumé.....	6
Abstract	9
Introduction	12
Première partie : Cadre théorique et conceptuel	22
1. Premier chapitre:Principe général de la formation	23
1.1 objectifs de la recherche	31
1.2 hypothese.....	33
2. Deuxième chapitre : Présentation du système éducatif guinéen	36
2.1 Organisation du système	37
2.1.1 Les Cycles	38
2.1.1.1 Le premier Cycle ou Enseignement élémentaire.....	38
2.1.1.2 Le deuxième cycle ou enseignement secondaire.....	39
2.1.1.3 L'enseignement supérieur	41
2.2 L'enseignement secondaire et ses réalités.....	42
2.2.1 Les difficultés du secondaire.....	50
2.2.2 La nécessité des réformes au secondaire.....	55
2.2.3 La révision des programmes	57
2.3 Notions d'établissement d'enseignement.....	58
2.3.1 La découverte des écoles et leurs caractéristiques	62
2.3.1.1 Les écoles de la Commune de Ratoma.....	62
2.3.1.2 Les écoles de la Commune de Kaloum : Le Lycée 2 Octobre	66
2.3.1.3 Les écoles de la Commune de Dixinn : Le Lycée 2 Août.....	67
2.3.2 Les réactions des Chefs d'établissement vis-à-vis de la formation.....	68
2.3.2.1 Réactions sur les objectifs	68
2.3.2.2 Réactions sur la démultiplication de la formation.....	69
2.3.2.3 Réactions sur les changements dans les écoles	69
2.3.2.4 Réactions sur la délégation de pouvoir et les attentes	72
2.3.2.5 Réactions sur les difficultés.....	73
2.3.2.6 Réactions sur les résultats au brevet et au baccalauréat	74
2.3.2.7 Réactions sur l'avenir de la formation	75
2.3.3 Les champs d'activités du chef d'établissement	77
2.3.3.1 Sur le plan pédagogique	78
2.3.3.2 Sur le plan administratif	79
2.3.4 Etablissement et qualité éducative	81
2.3.4.1 Qualité et efficacité	82
2.3.5 Indicateurs d'efficacité au secondaire en Guinée.....	85
2.3.5.1 Le taux de promotion	86
2.3.5.2 Le taux de redoublement	87
2.3.5.3 Le taux d'abandon	87
2.4 Le Chef d'établissement.....	88
2.4.1 Un métier en évolution	88
2.4.2 Mode d'accès au poste de chef d'établissement.....	89
2.4.3 Nouveaux critères pour être chef d'établissement en Guinée	93
2.4.3.1 Principal/Directeur des Etudes	93
2.4.3.2 Proviseur/Censeur	94
DEUXIEME PARTIE : LA FORMATION.....	97
1. Premier chapitre : Pourquoi une formation des chefs d'établissement ?	103
1.1 Les raisons de l'analyse.....	108

1.1.1	Vérifier le niveau d'atteinte des objectifs	110
1.1.2	Vérifier l'articulation entre le contexte et les objectifs	112
1.1.3	Faire le bilan.....	112
1.1.4	Faire une analyse par objectifs	112
1.2	Objectifs de la formation.....	115
1.2.1	Le public.....	116
1.2.2	Les caractéristiques de ces personnels	117
1.2.3	Âges des personnels	121
1.2.4	Leur parcours de formation	121
1.2.5	La fonction exercée auparavant.....	122
2.	Deuxième chapitre : Le plan de Formation	123
2.1	Définition	123
2.2	Le programme	124
2.3	Le curriculum	125
2.4	Les éléments du plan	127
2.4.1	Les itinéraires par catégorie	127
2.4.2	Le guide de l'apprenant.....	128
2.4.3	Le calendrier.....	128
2.4.4	Les cours sur support papier.....	128
2.4.5	La construction des cours.....	129
2.4.5.1	La construction de la séquence.....	129
2.4.5.2	Le devoir détachable	130
2.4.5.3	L'espace des remarques et questions	130
2.4.5.4	Le glossaire	130
2.4.5.5	La fiche pour aller plus loin	130
2.4.6	La rédaction des cours.....	131
2.4.7	Les contenus.....	131
2.4.8	Les rapport entre les contenus prévus et ceux traités	132
2.4.9	Les bulletins de liaison	133
2.5	Les cercles d'études	134
2.5.1	Les tuteurs préfectoraux	134
2.5.2	Le rôle des tuteurs	135
2.5.3	Les missions de suivi.....	136
2.5.4	Les exercices de consolidation.....	137
	Troisième partie : Présentation des outils de collecte des données et des résultats	138
1.	Premier chapitre : Approche méthodologique	139
1.1	Les outils de collecte des données.....	139
1.1.1	Les questionnaires	139
1.1.1.1	Un questionnaire administré à toutes les catégories d'apprenants.....	139
1.1.1.2	Un questionnaire adressé aux DCE/DPE	140
1.1.1.3	Un questionnaire adressé aux chefs d'établissement	140
1.1.2	Préparation de l'échantillon	140
1.1.2.1	Le guide d'entretien	145
1.1.2.2	Les entretiens.....	145
1.1.2.3	Les entretiens de suivi.....	147
1.1.2.4	Les entretiens de recherche	147
1.1.3	L'observation	148
1.1.4	La recherche documentaire	149
1.2	Les entretiens de recherche	149
1.2.1	La conduite des entretiens	150

1.2.2	Les entretiens avec les DPE/DCE	160
1.2.3	Les entretiens avec les chefs d'établissement	161
1.2.4	Les entretiens avec les enseignants	163
1.2.5	Les entretiens avec les élèves	166
1.3	L'observation	167
1.3.1	Objectifs de l'observation	168
1.3.2	Avantage et inconvénient de cette méthode	169
2.	Deuxième chapitre : Présentation des résultats.....	173
2.1	L'évaluation de suivi de 2000	175
2.1.1	L'Organisation générale de la formation	175
2.1.2	Les entretiens.....	177
2.1.2.1	Les entretiens avec les DPE	178
2.1.2.2	Les entretiens avec les personnels.....	178
2.1.3	La réussite aux évaluations	180
2.1.4	La pertinence des cours et des devoirs	180
2.1.5	L'impact de la formation.....	181
2.1.5.1	Au niveau du transfert des acquis	182
2.1.5.2	Au niveau des relations avec les autorités.....	182
2.1.5.3	Au niveau des relations avec les enseignants.....	183
2.1.5.4	Au niveau de l'autonomie	183
2.1.6	Les difficultés des chefs d'établissement	184
2.1.7	Evaluation des méthodes des formateurs	184
2.1.8	Nouveaux besoins de formation.....	184
2.1.9	Les propositions d'amélioration.....	184
2.1.9.1	La poursuite de la formation	185
2.2	L'évaluation de 2003/2004.....	185
2.2.1	L'évaluation du dispositif.....	193
2.2.1.1	L'évaluation du plan de formation	194
2.2.1.2	L'identification des besoins	195
2.2.1.3	L'architecture de la formation.....	196
2.2.1.4	La constitution de l'équipe des formateurs	197
2.2.1.5	L'organisation des contenus.....	198
2.2.1.6	Le rôle des NTIC.....	201
2.2.2	Evaluation du processus	202
2.2.2.1	Appréciations sur le retour des devoirs	202
2.2.2.2	De la Planification des activités	204
2.2.3	Evaluation des résultats.....	206
2.2.3.1	Le rapport inscrits-formés-abandons.....	206
2.2.3.2	Les Effets de la distance.....	209
2.2.3.3	Reconnaissance, Validation de la formation	209
3.	Troisième chapitre : Les visites de terrain en 2005.....	213
3.1	Les visites dans les DCE et dans les établissements	215
3.1.1	Les relations entre les DCE et les Chefs d'établissemen	216
3.1.1.1	Organisation de la formation.....	217
3.1.1.2	Les difficultés de la gestion.....	218
3.1.1.3	Difficultés des chefs d'établissement.....	219
3.1.2	Les visites dans les établissements.....	221
3.1.3	Le processus de prise de décision	233
3.1.4	Les styles de direction	235
3.1.4.1	Le style autoritaire.....	236

3.1.4.2	Le style démocratique	236
3.1.4.3	Le style « laisser faire ».....	236
3.1.5	L'effet technologique	237
3.1.6	La gestion de l'information	238
3.1.7	Le climat organisationnel	240
3.1.8	Le climat de l'école	241
3.1.8.1	Les enseignements.....	242
3.1.8.2	Les réunions pédagogiques	242
3.1.8.3	Les relations avec les familles.....	242
3.1.8.4	La relation à l'environnement	243
3.2	L'évaluation pédagogique	245
3.2.1	Le processus d'enseignement.....	245
3.2.2	Les curricula et leur gestion	246
3.2.3	Le temps scolaire.....	246
3.2.4	Les choix et les difficultés des lycéens	250
3.2.4.1	La préférence pour les matières	250
3.2.4.2	Le changement d'établissement	250
3.2.4.3	Les opinions des élèves	251
3.2.4.4	Le choix du profil	251
3.2.4.5	Les facteurs de réussite	251
3.2.5	Les difficultés des élèves.....	251
3.2.6	Le cursus scolaire et l'appartenance a un groupe de travail.....	252
3.2.7	L'évaluation des connaissances et le devoir a domicile.....	252
3.2.8	Les examens, les échecs et Les redoublements.....	254
3.3	Les relations socioprofessionnelles des chefs d'établissement.....	257
3.3.1	Les chefs d'établissement et les enseignants.....	257
3.3.2	Le profil de ces enseignants	257
3.3.3	Les relations interpersonnelles des chefs d'établissement	258
3.3.4	Les activités extra scolaires.....	261
Quatrième partie : Importance de l'évaluation, de la mesure, de la compétence et du transfert pour les chefs d'établissement.....		264
1.	Premier chapitre : L'évaluation : Les outils.....	265
1.1	L'évaluation formative	266
1.2	L'évaluation sommative	268
1.3	Les autres modèles d'évaluation	269
1.3.1	L'évaluation institutionnelle	269
1.3.2	L'évaluation formelle	273
1.3.3	L'évaluation de contexte	273
1.3.4	L'évaluation des intrants	273
1.3.5	L'évaluation de processus	273
1.3.6	L'évaluation de produit	274
1.4	rapport entre évaluation –mesure et contrôle	274
2.	Deuxième chapitre : La mesure : Les méthodes.....	277
2.1	La prise en compte de la réflexivité du formateur	279
2.1.1	L'apprentissage en simple boucle de schön	280
2.1.2	L'apprentissage en double boucle	280
2.1.3	L'apprentissage en triple boucle :	280
2.2	Les difficultés de la mesure.....	283
3.	Troisième chapitre : Le transfert.....	284
3.1	Considérations générales.....	284

3.2	Définition	286
3.2.1	Les différents types de transfert	287
3.2.1.1	Le transfert latéral	288
3.2.1.2	Le transfert littéral	288
3.2.1.3	Le transfert analogique	289
3.2.1.4	Le transfert court	289
3.2.1.5	Le transfert long	289
3.2.2	L'interaction des différents schèmes dans le transfert	289
3.2.3	Les schèmes structural et herménétique du transfert	290
3.2.3.1	Le schème structural.....	290
3.2.3.2	Le schème herméneutique	290
3.2.4	Le schème fonctionnel du transfert	290
3.2.5	Le schème actanciel du transfert	291
3.2.6	Le schème dialectique du transfert	291
3.3	Qu'est-ce que transférer des savoir-faire?.....	294
3.3.1	Les différentes étapes	301
3.3.1.1	L'apprentissage expérientiel	301
3.3.1.2	La réflexivité dans le processus du transfert	302
3.3.1.3	Le moment de l'expérience	303
3.3.1.4	Le moment de l'explicitation	303
3.3.1.5	Le moment de la conceptualisation.....	304
3.3.1.6	Le moment du transfert ou de la transposition à des nouvelles situations .	304
3.3.2	Possibilités et contraintes liées au transfert.....	306
3.3.3	Les obstacles au transfert	307
3.3.4	Les facteurs favorables	308
3.3.4.1	Avant la formation	308
3.3.4.2	Pendant la formation	309
3.3.4.3	Après la formation.....	310
3.4	Comment évaluer le transfert ?	310
3.4.1	L'analyse des rapports entre développement et apprentissage.....	310
3.4.2	L'évaluation des apprentissages	314
3.4.3	L'évaluation de la mise en pratique	314
3.4.4	L'évaluation des résultats.....	315
4.	Quatrième chapitre : La place de la compétence dans la formation des chefs d'établissement	316
4.1	Définition	316
4.1.1	La compétence professionnelle	317
4.1.1.1	Les différents usages de la compétence en éducation	317
4.1.1.2	L'interaction entre la compétence et les savoirs	319
4.2	Qu'entend-on par compétence ?.....	320
4.2.1	Comment définir et décrire les compétences ?.....	325
4.3	Quelles compétences pour les chefs d'établissement ?	327
4.3.1	Des compétences en harmonie avec le contexte	328
4.3.2	Des compétences individuelles et collectives	330
4.3.3	Des compétences transversales	332
4.3.3.1	Des compétences transversales d'ordre intellectuel.....	333
4.3.3.2	Des compétences transversales d'ordre méthodologique.....	333
4.3.3.3	Des compétences transversales d'ordre personnel et social.....	333
4.3.3.4	Des compétences transversales d'ordre de la communication	334
	Cinquième partie : Quel avenir pour la formation en Guinée ?	340

1. Premier chapitre : Les défis et les attentes des chefs d'établissement.....	344
1.1 Les obstacles au changement	346
1.1.1 Les obstacles d'ordre stratégique	347
1.1.2 Les obstacles d'ordre structurel.....	347
1.2 Les attentes	348
1.2.1 Un enjeu de carrière	349
1.2.2 Une institutionnalisation de la formation	350
1.2.3 Un statut pour le métier de chef d'établissement	350
1.2.4 Un besoin de reconnaissance.....	351
1.2.5 L'envie d'être des acteurs des réformes du système éducatif	352
1.2.6 La construction d'une identité professionnelle	352
1.2.7 L'envie d'être porteur de projet de réinvestissement	355
2. Deuxième chapitre : Perspectives	357
2.1 Les facteurs du changement	359
2.1.1 Les facteurs d'ordre stratégique	359
2.1.2 Les facteurs d'ordre structurel.....	360
2.1.3 Les facteurs d'ordre culturel	360
2.2 Les propositions de solutions	362
2.2.1 Les propositions d'ordre pédagogique	362
2.2.1.1 Définir des nouveaux objectifs de formation	362
2.2.1.2 Renouveler les contenus.....	362
2.2.1.3 Renouveler les méthodes pédagogiques.....	364
2.2.1.4 Adapter les contenus au contexte	365
2.2.1.5 Redynamiser les Centres de formation continue.....	365
2.2.1.6 Affirmer la nécessité d'une formation initiale préalable.....	366
2.2.2 Les propositions d'ordre stratégique	366
2.2.2.1 Redynamiser la structure de formation	366
2.2.2.2 Reprendre l'ingénierie.....	368
2.2.2.3 Redéfinir la professionnalité attendue.....	369
2.2.2.4 Renforcer le rôle du service national de formation des personnels.....	369
2.2.2.5 Redéfinir le pilotage et l'organisation scolaires	370
2.2.2.6 Inscrire la formation dans la gestion des ressources humaines.....	371
Conclusion.....	372
Bibliographie	375
1. Articles et Périodiques.....	375
2. Colloques, Dossiers	377
3. Ouvrages.....	377
3. Thèses et Mémoires	382
LISTE DES TABLEAUX.....	384
Annexes	385
Annexe 1 :Présentation de la Guinée	386
Annexe 2 : Le système éducatif guinéen.....	397
Annexe 3 : Le plan de formation.....	410
Annexe 4 : Entretiens avec les DCE	412
Annexe 5 : Guide d'entretiens.....	420
Table des matières	460

UNIVERSITE RENNES 2
HAUTE BRETAGNE

NOM : DIALLO

PRENOMS : MAMADOU DIAN GONGORE

Titre de la thèse:

**LA FORMATION DES CADRES DES SERVICES DECONCENTRES DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN GUINEE**

Résumé

Le diagnostic du système éducatif guinéen a montré ses dysfonctionnements et recommandé des réformes comme : i) la restructuration dudit système, ii) l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation ; iii) le renforcement des capacités de gestion, de planification et d'administration de l'éducation. S'agissant de l'administration et de la gestion du système éducatif, il a été constaté qu'il restait beaucoup à faire en vue de renforcer la coordination et de rendre plus opérationnelle la décentralisation. Car, malgré la mise en place des structures décentralisées, leur autonomie dans la prise de décision s'est avérée insuffisante en plus du manque de circuit régulier d'information, toutes choses qui sont une entrave au bon fonctionnement du système. Malgré les diverses formations, le niveau et la qualité de l'enseignement sont en baisse, les résultats aux examens ne sont pas toujours satisfaisants et que la crise de confiance qui couvait depuis longtemps entre les familles et l'école est en train de voir le jour. De ce qui précède, nous disons que l'amélioration du fonctionnement du système éducatif guinéen tout comme l'avenir des administrateurs scolaires en général et des chefs d'établissement en particulier dépendent d'une décision politique qui est entre les mains des autorités de l'Education. Ils seront ce qu'elles voudront qu'ils soient.

Mots Clés : Plan de formation, projet de formation, formation, formation initiale, formation continue, objectifs de formation, programme, curricula, savoir, savoir-faire, savoir-être, apprentissage, interaction, transfert, chef d'établissement, pratiques quotidiennes, évaluation, mesure, indicateur, qualité, efficacité, compétence, enseignement.

Title

The training of the managerial staff of the educational deconcentrated services in Guinea

Abstract

The diagnosis of the Guinean educational system during the states general of education at the end of the 1980s showed the necessity of carrying out qualitative changes within itself. Since then, it has been subject to several reforms. The main objectives of the first one are the following: i) the restructuration of the system, ii) the improvement of the teaching and training quality; iii) the reinforcement of management, planning and educational administration capacities. Concerning the administration and the educational system management, it has been noticed that inspite of real recovery efforts, it remains a lot to do in order to reinforce the coordination and to make the decentralization more operational. Because, in spite of the putting in place of the decentralized structures, their autonomy as far as

decision making is concerned has proven to be insufficient in addition to the lack of regular circulation of information, all of this constitute an obstacle to the good running of the system.

From what preceeds, we can conclude by saying that the improvement of the guinean educational system just like the future of the school administrators in general and the institution heads in particular depends on a political decision which is in the hands of the educational authorities. They will be what they want them to be.

Key Words: Training plan, training project, training, initial training, in-service training, training objectives, program, curricula, knowledge, knowledge-learning, know-how, learning, interaction, transfer, institution head, daily practices, evaluation, measure, indicator, quality, efficacy, competence.